



**АГЕНТСТВО
МЕЖДУНАРОДНЫХ
ИССЛЕДОВАНИЙ**

ISSN 2412-9712

**НОВАЯ НАУКА:
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ
И ПУТИ РАЗВИТИЯ**

**Международное научное периодическое издание
по итогам
Международной научно-практической конференции
09 октября 2015 г.**

Часть 2

**СТЕРЛИТАМАК, РОССИЙСКАЯ ФЕДЕРАЦИЯ
РИЦ АМИ
2015**

УДК 00(082)
ББК 65.26
Н 72

Редакционная коллегия:

Юсупов Р.Г., доктор исторических наук;
Шайбаков Р.Н., доктор экономических наук;
Пилипчук И.Н., кандидат педагогических наук (отв. редактор).

Н 72

НОВАЯ НАУКА: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПУТИ РАЗВИТИЯ:

Международное научное периодическое издание по итогам Международной научно- практической конференции (09 октября 2015 г. г. Стерлитамак). /в 2 ч. Ч.2 - Стерлитамак: РИЦ АМИ, 2015. – 237 с.

Международное научное периодическое издание составлено по итогам Международной научно-практической конференции «НОВАЯ НАУКА: СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПУТИ РАЗВИТИЯ», состоявшейся 09 октября 2015 г. в г. Стерлитамак.

Научное издание предназначено для научных и педагогических работников, преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов с целью использования в научной работе и учебной деятельности.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а так же за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов.

Издание постатейно размещено в научной электронной библиотеке eLibrary.ru и зарегистрирован в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования) по договору № 297-05/2015 от 12 мая 2015 г.

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Исламов Е.И., Бжозовский М., Буршакбаева Л.М.

Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина
г. Астана, Казахстан

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОБИОТИЧЕСКОГО ПРЕПАРАТА РЕСЬЮ КИТ ПРИ ВЫРАЩИВАНИИ КРОЛИКОВ ПОРОДЫ СОВЕТСКАЯ ШИНШИЛЛА

Отсадка молодняка от самки самый ответственный период в кролиководстве. По технологии «МИАКРО» молодняки до 70 дневного возраста питаются материнским молоком, а это позволяет повысить жизнеспособность молодняка. Но стоит отметить тот факт, что на 45 день после окрола происходит резкое снижение молочности самки. В этот период молодняки начинают самостоятельно питаться комбикормом. Отсадка молодняка от крольчихи оказывает сильное стрессовое воздействие на организм молодняка и может повлечь за собой серьезные нарушения в организме, привести к снижению продуктивности, воспроизводительных способности и заболеваниям различной этиологии. При неправильном содержании и кормлении молодняка после отсадки от самки он легко подвержен желудочно – кишечным заболеваниям. Поэтому так как отсадка является важным моментом в развитии молодняка, и к ней необходимо подходить с нужным вниманием. Особенно усиленно крольчата развиваются в этот период, когда питаются молоком матери. После отсадки в 70 дневном возрасте у них замедляется прирост, а также происходит довольно значительный отход молодняка [1,2 с.399, 8].

В этой связи в последние годы возрос интерес к пробиотическим добавкам, а именно к их способности лечить и предотвращать заболевания желудочно-кишечного тракта, а также восстанавливать нормальную микрофлору кишечника. Пробиотики следует рассматривать как возможность раскрытия потенциала животных, поддержания их здоровья и получения продукции высокого качества, безопасной как в бактериальном, так и в химическом отношении. В состав пробиотиков входят типичные представители нормофлоры толстого отдела кишечника животных, как молочнокислые бактерии играющие огромную роль в защите кишечной стенки. В отличие от антибиотиков, пробиотики по своему действию направлены на конкурентное исключение условно-патогенных бактерий из состава кишечного микробиотопа. Пробиотики не вызывает привыкание со стороны условно-патогенных микроорганизмов [3,4 с.44-54].

В настоящее время пробиотики находят широкое применение при обогащении рационов крупного рогатого скота, свиней и птицы. В то же время следует отметить, что использование пробиотика «Ресью кит» в рационах при кормлении кроликов в доступной литературе нами не встречено. Поэтому нами поставлена задача испытать пробиотический препарат «Ресью кит», вводимый в рацион при выращивании кроликов.

Целью исследований было изучить влияние пробиотического препарата «Ресью кит» при выращивании кроликов породы советская шиншилла.

Для изучения действия препарата были поставлены следующие задачи:

- определить эффективность препарата на рост и развитие молодняка кроликов в различные периоды;
- провести органолептическую оценку полученной мясной продукции;
- выяснить возможность предотвращения активации эймерий.

Проведены исследования по изучению эффективности пробиотического препарата «Рескью кит» на продуктивность молодняка кроликов в различные периоды. При этом сформировали группы животных, сходные по возрасту. В первом эксперименте отобрали по 24 животных в каждую группу в возрасте 21 суток, эксперимент продолжали 70 суток до отсадки молодняков от самки. Во втором опыте отбирали животных в возрасте 70 суток после отсадки от крольчихи и проводили эксперимент 120 суток до убоя животных. В корм опытным группам добавляли пробиотик «Рескью кит» из расчета 10 грамма на килограмм комбикорма соответственно по периодам. При этом учитывали среднесуточные приросты в каждой группе (Таблица 1).

Таблица 1. Продуктивность молодняка кроликов породы советская шиншилла

№ п/п	Наименование группы	Количество кроликов, голов	Средняя масса одного молодняка, г		Среднесуточный прирост, г	% контроля
			начало опыта	конец опыта		
1	Контрольная (осень-зима)	24	887	2018	40,1	100
2	Опытная (осень-зима)	24	885	2260	45,1	112
3	Контрольная (весна-лето)	40	2078	3953	32,9	100
4	Опытная (весна-лето)	40	2054	4229	35,2	106

Из таблицы 1 видно, что в опытных группах среднесуточные приросты по сравнению с контролем были выше на 12 и 6 %. Уровень потребления корма был одинаковым в обеих группах. Во втором эксперименте учитывали заболевания желудочно - кишечного тракта и гибели животных. В опытной группе отмечен 2 случай гибели и 4 случаев расстройств пищеварения, а в контрольной группе 4 падежа животных и 12 случаев заболевания органов пищеварения. Это доказывает то, что после отсадки молодняка от крольчихи, организм молодняка испытывает существенную стрессовую нагрузку, снижается интенсивность роста, возрастает восприимчивость организма к возбудителям инфекции и неинфекционным заболеваниям. Наиболее распространенными заболеваниями в этот период являются патологии, связанные с желудочно-кишечным трактом.

Мясную продуктивность всех подопытных животных оценивали по результатам их убоя. При этом путем взвешивания оценивали убойную массу тушки и выход убойной массы.

Убой всех кроликов проводился по «Стандарту ЕЭК ООН на мясо кроликов – тушки и их части- 2013»

0102 Тушка

Тушка включает все части скелетной мускулатуры и кости, в том числе скакательный (тарус) и коленный (саргус) суставы, без головы.

- Хвост: отсечен в месте крестцово-копчикового сочленения.
- Почки – почечный жир: удаляют.
- Вырезка: удалена.
- Диафрагма: удалена.
- Сердце и легкие: удаляют.
- Почки: удаляют.

При убое механическим способом тушки подвешивают за тазовые конечности на вешала, после чего для их обескровливания прокалывают стилетом (шилом, иглой) носовую перегородку, стенку носовой полости, перерезают ножом шейные кровеносные сосуды. Обескровливание длится не более 5 минут [5, с. 24].

С целью выявления возможного отрицательного влияния пробиотика на сохранность крольчатины, исследовали тушки кроликов из опытной и контрольной группы. Органолептическую оценку свежести мяса проводили на кроликах, которых кормили комбикормом с пробиотиком и контрольных животных. В результате исследований мясо опытных и контрольных групп на разрезе было бледно-розового цвета, запах характерный для мяса кролика, мышцы упругие и плотные.

Основной проблемой в кролиководстве является качество корма. Однако он зачастую бывает загрязнен токсигенными энтеробактериями. Кроме токсикозов у животных энтеротоксины активизируют внутриклеточных паразитов, что приводит к заболеванию молодняка кроликов эймериозом (Рисунок 1).

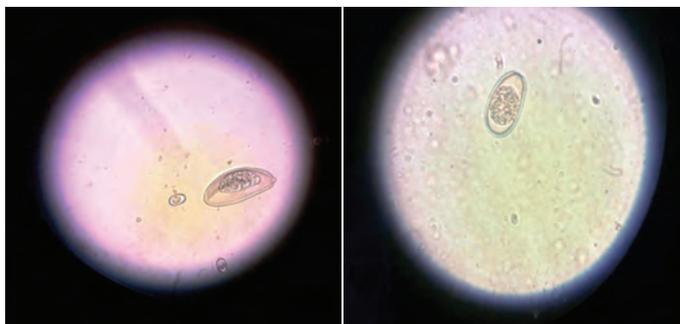


Рисунок 1. Ооцисты эймерий обнаруженные в пробах фекалий у кроликов породы советская шиншилла

Всех крольчат получавших пробиотики через каждые 10 дней в течение 120 дней обследовали на простейших методом Фюллеборна. У 21 дневных крольчат, как у

подопытной, так и контрольной группах в пробах фекалий ооцисты эймерий не были обнаружены. В 30 - 40 - дневном возрасте и до убоя (120 дней) у крольчат, получавших пробиотики в пробах фекалий находили единичные ооцисты. У контрольных крольчат, начиная с 30-70 дневного возраста в фекалиях резко возрастало количество выделяемых ооцист эймерий. В этот период в контрольной группе пало 2 крольчонка с характерными клиническими и патологоанатомическими признаками эймериоза. К 80-90 дневному возрасту количество выделяемых ооцист эймерий у интактных животных резко пошло на убыль и к 100 - 120 дневному возрасту их количество сравнялось с подопытными кроликами.

На основании проделанной работы можно сделать следующие выводы.

1. На основе полученных результатов, можно сделать вывод, что применение пробиотического препарата «Рескью кит» в рационе молодняка кроликов позволяет увеличить среднесуточные привесы на 6-12 % и дает возможность производству эффективно применять его в технологическом цикле производства крольчатины.

2. Применение пробиотика в кролиководстве улучшает резистентность организма молодняка и снижает риск расстройства органов пищеварения, а следовательно, и гибели животных.

3. Анализируя полученные данные мясо кроликов получившие пробиотик признано свежим, без постороннего запаха, без органолептических пороков, не изменившее своих качеств.

4. Резюмируя результаты опыта можно сделать заключение, что по-видимому, испытуемые пробиотик «Рескью кит» ингибируют (подавляют) эндогенное развитие эймерий и резко снижают выделение ооцист эймерий с отсутствием клинического проявления патологии.

В будущем кролиководство вполне может стать передовой аграрной отраслью страны, несмотря на то, что эти зверьки не считались в Казахстане сельскохозяйственными животными.

Список использованной литературы

1. Пробиотическая добавка «Бацелл» к корму при выращивании кроликов. © А.М. Пучнин, А.А. Фомин, В.В. Смирягин. РФ, Вестник ТГУ, т. 17, вып. 1, С. 399, 2012 г.

2. Влияние некоторых бактериальных препаратов на рост, мясную и шкурковую продуктивность молодняка кроликов / Майорова АС// © Майорова А. С. Кролиководство и звероводство. № 6 – С.8, 2006 г.

3. Механизмы действия пробиотиков на микрофлору пищеварительного тракта и организм животных / Тараканов Б.В. // ©Тараканов Б.В. Ветеринария. №1. - С.44. 2000 г.

4. Новые пробиотические препараты в животноводстве. © Малик Н.И. автореф. дис. на соиск. уч. ст. канд. вет. наук. Москва. С. 54 2002 г.

5. Оценка мясной продуктивности кроликов / Павлов М.К. © Павлов М.К. // Кролиководство и звероводство. № 4. С. 24. 1992 г.

© Исламов Е.И., Бжозовский М., Буршакбаева Л.М.

ЭКОЛОГО-ФИТОЦЕНОТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИПО-ДУБРАВ ПАМЯТНИКА ПРИРОДЫ «НИЖНЕ-БАННОВСКИЙ»

На территории памятника природы "Нижне-Банновский" под влиянием комплекса факторов сформировалось высокое фитоценотическое разнообразие лесной растительности. Здесь, как и на всей территории Сааратовского Правобережья, наблюдаются процессы уменьшения доли участия дуба и внедрения липы в состав древесного яруса [1,2,4]. За последнее время на данной территории были проведены комплексные исследования состава и структуры растительных сообществ [3,5], в том числе описаны липо-дубравы.

Липо-дубрава ландышевая. Характеризуется сложной структурой, в качестве незначительной примеси в древесном ярусе могут присутствовать единичные экземпляры березы и осины. Средняя высота древостоя 14-16 м. Сомкнутость крон до 60%. В подросте липа, высота до 3,5 м. Подлесок образован в основном бересклетом бородавчатым, кленом татарским, нередко встречаются экземпляры вишни степной. Травостой сложен типичными лесными видами, среди которых абсолютно преобладает *Convallaria majalis* L., встречаются *Geum urbanum* L., *Viola mirabilis* L., *Agrimonia eupatoria* L. и др. Из охраняемых видов - *Fritillaria ruthénica*, *Campanula persicifolia* L., *Adonis vernalis* L., *Iris aphylla* L. др. Общее проективное покрытие травостоя до 70%. Флористико-фитоценотическая значимость определяется тем, что сообщество является эталоном коренной растительности, характеризуется сложной структурой, является местообитанием ряда редких и подлежащих охране видов растений.

Липо-дубрава мятликовая. Ассоциация приурочена, в основном, к верхним частям световых склонов, реже – к средним частям склонов. С фитоценотической точки зрения характеризуется сложной структурой. В качестве незначительной примеси в древесном ярусе могут встречаться экземпляры осины, редко - березы. Средняя высота древостоя 14-15 м. Сомкнутость крон до 60%. В подросте доминирует липа мелколистная. Ярус подлеска обычно хорошо выражен, образован в основном бересклетом бородавчатым, нередко встречаются экземпляры вишни степной, клена татарского, лещины, спиреи городчатой и др. Распределение подлеска чаще носит неравномерный характер, от участков полностью лишенных кустарникового яруса до густых зарослей. Травостой сложен большим числом видов, среди которых абсолютно преобладает *Poa protensis* L., встречаются *Calamagrostis epigeios* (L.) Roth *Bromopsis inermis* L., *Geum urbanum* L., *Elytrigia repens* (L.) Nevski, *Viola mirabilis* L., *Polygonatum odoratum* (Mill.) Druce, *Agrimonia eupatoria* L., *Convallaria majalis* L., *Stellaria holostea* L., *Lazer trilobum* L., *Fragaria viridis* Duch, и др. В составе сообществ отмечено произрастание до 5 охраняемых видов, среди которых наиболее часто встречаются *Campanula persicifolia* L., *Myosotis popovii* Dobrocz., *Adonis vernalis* L.

Травостой относительно невысокий, общее проективное покрытие травостоя составляет до 60%.

Липо-дубрава снытевая. Флористико-фитоценотическая значимость определяется тем, что сообщество является эталоном коренной растительности, характеризуется сложной структурой, является местообитанием ряда редких и подлежащих охране видов растений. Приурочено к верхним частям склонов балок северной экспозиции. Древостой монодоминантный, средняя высота 14-15 м, сомкнутость крон 60-70%. подрост слабо выражен, представлен единичными экземплярами липы. Подлесок из бересклета бородавчатого различной густоты. Травостой сложен типичными лесными видами, абсолютно преобладает *Aegopodium podagraria* L., обилие *Convallaria majalis* L., встречаются *Galium aparine* L. *Campanula trachelium* L., *Aristolochia climatis* L., *Alliaria petiolata* (M.B.) Carate et Grande, *Lapsana communis* L и др.. Общее проективное покрытие травостоя составляет 70%.

Липо-дубрава ландышево-снытевая. Приурочена к склонам балок северной экспозиции, нижним частям склонов южной экспозиции. Древостой полидоминантный, средняя высота 14-15 м, сомкнутость крон 60-70%. подрост слабо выражен, представлен единичными экземплярами липы. Подлесок из клена татарского, бересклета бородавчатого. Травостой сложен типичными лесными видами, преобладает *Aegopodium podagraria* L., содоминирует *Convallaria majalis* L., встречаются *Galium aparine* L., *Poa protensis* L., *Geum urbanum* L., *Elytrigia repens* (L.) Nevski, *Viola mirabilis* L., *Campanula trachelium* L., *Aristolochia climatis* L., *Alliaria petiolata* (M.B.) Carate et Grande, *Lapsana communis* L и многие др.. Общее проективное покрытие травостоя до 70%.

Список использованной литературы

1. Болдырев В.А. Естественные леса Саратовского правобережья. Эколого-ценотический очерк. Саратов, 2005. 90 с.
2. Болдырев В.А., Давиденко Т.Н., Архипова Е.А., Пискунов В.В., Беляченко А.А. Разнообразие профильных характеристик липняков южной части Приволжской возвышенности // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2008. Т. 10. № 2. С. 426-431.
3. Давиденко Т.Н. Редкие лесные сообщества памятника природы «Нижне-Банновский» Саратовской области // Актуальные вопросы в научной работе и образовательной деятельности. Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 10 томах. Тамбов, 2015. С. 45-47.
4. Давиденко Т.Н., Пискунов В.В. Современные тенденции изменения структурного разнообразия лесов южной части Приволжской возвышенности в ходе трансформации коренных сообществ // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. № 1-1. С. 80-85.
5. Невский С.А., Давиденко О.Н. Функциональная структура и устойчивость растительных сообществ нагорно-байрачных ландшафтных комплексов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2007. Т.9. № 1. С. 128-132.

© Давиденко Т.Н., 2015

**ФИТОЦЕНОТИЧЕСКОЕ РАЗНООБРАЗИЕ КЛЕНОВНИКОВ
ООПТ «ЛЕСОПАРК «КУМЫСНАЯ ПОЛЯНА»»
САРАТОВСКОЙ ОБЛАСТИ**

На территории памятника природы «Кумысная поляна», расположенного в рекреационной зоне г.Саратова, как и на всей территории Саратовского Правобережья, наблюдаются процессы уменьшения доли участия дуба и активного внедрения клена остролистного и липы мелколистной в состав древесного яруса [1-3]. Под влиянием этих процессов происходит перестройка видового состава и структуры сообществ в целом [4].

Наши исследования показали, что на изученной территории древесные растительные сообщества с участием клена остролистного занимают большие площади и представлены значительным фитоценотическим разнообразием. При этом в одних сообществах клен присутствует в виде содоминанта (клено-дубравы, клено-липняки, клено-липо-дубравы, клено-дубо-липняки и др.), в других выходит в состав доминантов (кленовники, липо-кленовники, дубо-кленовники). Сообщества, в которых клен является абсолютным доминантом – чистые кленовники, имеют ограниченное распространение и занимают не более 20% от всей лесопокрытой площади. Характеризуются простой структурой, густым древостоем с высокими значениями суммарной сомкнутости крон – до 90%. Подрост представлен исключительно кленом, подлесок либо не выражен, либо представлен бересклетом бородавчатым, густота его может меняться в широких пределах. Травостой беден в видовом отношении, как правило монодоминантен. Наиболее часто встречаются *Convallaria majalis* L., *Aegopodium podagraria* L., *Geum urbanum* L., *Viola mirabilis* L., *Agrimonia eupatoria* L.

Классификационная схема изученных сообществ приведена в таблице.

Таблица

Классификационная схема изученных сообществ

Формации	Группа ассоциаций	Ассоциации
Клена остролистного	Кленовники разнотравные	<i>Acer platanoides</i> – <i>Aegopodium podagraria</i>
		<i>Acer platanoides</i> – <i>Convallaria majalis</i>
		<i>Acer platanoides</i> – <i>Galium odoratum</i>
		<i>Acer platanoides</i> + <i>Quercus robur</i> – <i>Lathyrus vernus</i> + <i>Convallaria majalis</i>

		<i>Acer platanoides</i> + <i>Quercus robur</i> – <i>Convallaria majalis</i>
		<i>Acer platanoides</i> + <i>Tilia cordata</i> – <i>Aegopodium podagraria</i>
		<i>Acer platanoides</i> + <i>Tilia cordata</i> – <i>Convallaria majalis</i>
		<i>Acer platanoides</i> + <i>Tilia cordata</i> – <i>Galium odoratum</i> + <i>Convallaria majalis</i>
		<i>Acer platanoides</i> + <i>Tilia cordata</i> – <i>Aegopodium podagraria</i> + <i>Convallaria majalis</i>
		<i>Acer platanoides</i> + <i>Tilia cordata</i> + <i>Quercus robur</i> – <i>Aegopodium podagraria</i> + <i>Convallaria majalis</i>
	Кленовники мертвопокровные	<i>Acer platanoides</i>

Наиболее распространенным вариантом сообществ на изученной территории являются липо-кленовники. Приурочены, в основном, к тенистым склонам, но достаточно часто встречаются и в плакорных условиях. В большинстве сообществ этой группы клен остролистый в древесном ярусе по высоте лишь немного уступает деревьям липы. Практически во всех сообществах присутствует густой подрост клена, высота которого варьирует от 1,5 м до 6,0 м. Это приводит к значительному затенению нижних ярусов и снижению видового богатства и проективного покрытия травостоя. Подлесок не выражен или представлен единичными экземплярами бересклета бородавчатого. Травостой не густой, сложен не большим числом видов. С высоким обилием встречаются *Convallaria majalis* L., *Aegopodium podagraria* L., *Viola mirabilis* L. и др.

Дубо-кленовники имеют достаточно ограниченное распространение, встречаются только в плакорных условиях. Характеризуются достаточно разреженным древостоем, наличием густого подроста из клена, реже – с примесью липы. Подлесок или не выражен, или сложен бересклетом бородавчатый, кленом татарским. Травостой богат в видовом отношении, наиболее распространены *Convallaria majalis* L., *Aegopodium podagraria* L., *Geum urbanum* L., *Calamagrostis epigeios* (L.) Roth *Bromopsis inermis* L., *Elytrigia repens* (L.) Nevski, *Viola mirabilis* L., *Polygonatum odoratum* (Mill.) Druce, *Agrimonia eupatoria* L., *Stellaria holostea* L., *Lazer trilobum* L., *Fragaria viridis* Duch, и др.

Список использованной литературы

1) Болдырев В.А. Структура и продуктивность лесов южной части Приволжской возвышенности // Лесоведение. 2006. №6. С. 27-33.

2) Болдырев В.А., Далматов Н.Б., Степанов М.В. Экологическая оценка рекреационной нарушенности лесов пригородной зоны саратова //Известия саратовского государственного университета. 2001. С. 24.

3) Давиденко Т.Н., Пискунов В.В. Современные тенденции изменения структурного разнообразия лесов южной части Приволжской возвышенности в ходе трансформации коренных сообществ // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2010. Т. 12. № 1-1. С. 80-85.

4) Пискунов В.В., Давиденко Т.Н. Изменение экологической емкости лесных местообитаний под воздействием рекреации (на примере сообществ птиц) // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Химия. Биология. Экология. 2007. Т. 7. № 1. С. 71-74.

© Давиденко Т.Н., 2015

Екимова Е. Ю.

к.б.н., доцент кафедры биологии с экологией
и курсом фармакогнозии
КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого
г. Красноярск, Российская Федерация

Зубарева Е. В.

к.б.н., доцент кафедры биологии с экологией
и курсом фармакогнозии
КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого
г. Красноярск, Российская Федерация

Гюлмамедова С. М.

студентка 2 курса факультета ФМО
КрасГМУ им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого
г. Красноярск, Российская Федерация

СОДЕРЖАНИЕ ВИТАМИНА С В ПИЩЕВЫХ ПРОДУКТАХ

Актуальность. Говоря о витаминах, можно сказать, что важны они все, но витамин С- аскорбиновую кислоту, большинство биохимиков считают одним из величайших чудес живой природы. Молекула аскорбиновой кислоты настолько проста, активна и подвижна, что она способна легко преодолевать множество препятствий, участвуя в различных процессах жизнедеятельности. Кардинально изменив миллиарды лет назад обмен веществ, аскорбиновая кислота сумела дать мощный толчок к развитию множества живых организмов, двигаясь от простого к сложному.

Функции витамина С в организме человека:

1. Важнейшими функциями витамина С являются защита иммунитета и поддержание в норме психических процессов.

2. Нормальная выработка гормонов и нейротрансмиттеров, ответственных за чувства и ощущения, также зависит от витамина С.

3. Витамин С разглаживает стенки всех кровеносных сосудов, как толстых, так и самых тонких.

4. Он способствует реакциям, которые превращают жиры в усвояемую форму. Животные с его помощью сохраняют стабильный вес всю жизнь, а людям он помогает сохранить стройность и красоту.

5. Способствует образованию коллагена, и наша кожа долго остаётся упругой, эластичной и молодой.

6. Суточная норма витамина С для взрослого человека – около 100 мг, но в ряде случаев назначают до 500-1500 мг. При заболеваниях, стрессах, в экстремальных условиях и при тяжёлых нагрузках потребность в витамине С резко возрастает.

Таким образом, витамин С нам необходим каждый день и каждую минуту, и следует научиться снабжать свой организм как можно большим его количеством, употребляя в сыром виде ту пищу, которую только возможно, а остальные продукты с содержанием аскорбиновой кислоты готовить щадящим способом. Витамин С содержится преимущественно в растениях: фруктах, овощах и травах.

К сожалению, наше питание сейчас устроено так, что только некоторые люди употребляют достаточно фруктов и овощей. К тому же витамин С сохраняется только в свежих растительных продуктах, а в тех, которые долго хранились, подвергались тепловой и биохимической переработке, его практически нет. Даже если витамин С попадает в организм с продуктами питания, он в большинстве случаев быстро разрушается под воздействием вредных привычек, химических лекарств, стрессов и других негативных факторов, которых достаточно в нашей жизни.

Цель работы: исследование содержания витамина С в сухофруктах.

Задачи:

Изучить литературу о витамине С, его значении для растений и человека;

Провести определение витамина С в сухофруктах;

Разработать рекомендации по использованию полученных результатов в практической деятельности человека и медицине.

Материалы и методы

Объекты исследования: Шиповник (*Rosa majalis*); Сушеные яблоки (*Malum*); Сушеные груши (*Pyrus*); Сушеные вишни (*Cerasum*); Сушеные ананасы (*Ananas*); Чернослив (*Prunus domestica*); Инжир (*Ficus carica*); Белый изюм (*Uva passa alba*); Черный изюм (*Uva passa nigra*); Сушеные абрикосы (с косточкой) (*Prunus armeniaca*); Курага (без косточки) (*Prunus armeniaca*).

Содержание витамина С определяли с помощью количественного метода титрования, раствором 2,6 – дихлорфенолиндофенолятом натрия. Результаты высчитывали по формуле.

$$X=0,088 \times A \times 25 \times 100$$

где,

2×1

X - содержание аскорбиновой кислоты, мг%;

А – количество раствора 2,6-дихлорфенолиндифенолята натрия, пошедшее на титрование, мл;

1 – количество вещества, взятое для анализа, г;

2 – количество вытяжки, взятое для титрования, мл;

25 – общее количество вытяжки, мл;

100 – количество исследуемого материала, г.

Полученные результаты. В ходе проведённого исследования были получены результаты, представленные в таблице 1.

Наибольшее содержание витамина С выявлено в сухих плодах шиповника (113,3 мг/%). Высокое содержание витамина С отмечено в вишне (78,8 мг/%), инжире (66,9 мг/%) и абрикосе (63,2 мг/%). Среднее содержание отмечено для чернослива, груши, ананаса.

Не все люди могут позволить себе употреблять цитрусовые из-за аллергических реакций, поэтому вполне возможно заменить их в рационе на сухофрукты.

Таблица 1 – Содержание витамина С в исследуемых объектах

№	Объект	Содержание витамина С, мг/%
1.	Шиповник плоды (сухие)	113,3
2.	Сушеные вишни	78,8
3.	Инжир сушеный	66,9
4.	Сушеные абрикосы	63,2
5.	Чернослив	56,8
6.	Сушеные груши	55,9
7.	Сушеные ананас	55
8.	Сушеные яблоки	40,3
9.	Курага	39,4
10.	Белый изюм	35,8
11.	Черный изюм	33,9
	Среднее значение	58,1

Практические рекомендации. Самое простое – готовить настой из плодов шиповника. В это сироп можно добавлять ягоды красной и черноплодной рябины, калины, клюквы, боярышника. Такой сироп можно употреблять по 1 ст. л. 3 раза в день, а маленьким детям давать 0,5-1 ч. л. – это обеспечит профилактику многих заболеваний.

Полезность сушеной вишни для здоровья очень велика не только как источника витамина С. Употребление сушеной вишни уменьшает риск заболеваний сахарным диабетом, снижает уровень холестерина в организме, способствует снижению веса, повышает иммунитет. Сушеную вишню можно добавлять в компот, использовать как начинку для выпечки. Так же как ингредиент широко применяют в приготовлении овсяной каши.

Для людей с больной сердечно-сосудистой системой и аритмии, а также почечных болезней, рекомендую употреблять настой из сушеных абрикосов по 70–80 мл 6–7 раз в день в промежутках между едой. Для приготовления настоя нужно использовать 100 г

измельченных абрикосов, залить 1 л кипятка и настоять в теплом месте на протяжении 6 часов.

Выводы.

1. Анализ результатов показал, что сухофрукты не на много уступают свежим фруктам и овощам витамином С.

2. Наибольшее содержание витамина С выявлено в сухих плодах шиповника (113,3мг%). Высокое содержание витамина С отмечено в вишне (78,8мг%), инжире (66,9мг%) и абрикосе (63.2мг%). Среднее содержание отмечено для чернослива, груши и ананаса.

3. Таким образом, в условиях недостатка свежих фруктов в зимний сезон, если средства не позволяют в достаточной мере употреблять свежие фрукты, в качестве круглогодичного, доступного и эффективного источника витамина С могут быть использованы сухофрукты.

Список использованной литературы

1. Девис М,Остин Дж., Патридж Д. Витамин С: Химия и биохимия: Пер.с англ. М.: Мир, 1999 — 176с

© Екимова Е.Ю., 2015

©Зубарева Е.В., 2015

© Гюлмамедова С. М., 2015

Захарова Т. К. к.б.н., доцент кафедры биологии с экологией и курсом фармакогнозии факультета фундаментального медицинского образования КрасГМУ г. Красноярск, Российской Федерации

Воробьева М.О. студентка 2 курса факультета фармацевтического КрасГМУ г. Красноярск, Российской Федерации,

Овсянникова Е.А. студентка 2 курса фармацевтического КрасГМУ г. Красноярск, Российской Федерации

ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОЛИЧЕСТВЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ТАНИНОВ В ЧАЕ РАЗЛИЧНЫХ ТОРГОВЫХ МАРОК

Чай сегодня среди всего населения планеты занимает одно из первых мест среди других употребляемых напитков. Он получается варкой, завариванием или настаиванием листа чайного куста, который предварительно подготавливается специальным образом. По наиболее известной (китайской) классификации выделяются типы чая по степени и характеру ферментативного окисления, происходящего с участием ферментов, содержащихся в чайном листе: зеленый (неокисленный или слабо окисленный), черный (сильно окисленный), белый (слабо окисленный, с минимальным количеством стадий обработки), желтый (слабо окисленный, проходит процедуру «закрытого томления» перед сушкой), красный (улун) (средней окисленности), пуэр (окисляется в течение всего срока

хранения).[1, с.187]. При заваривании того или иного типа чая ощущаются различные вкусы, ароматы, определенная терпкость и т.д. Данные свойства определяются химическим составом этого напитка. Чай содержит в себе кофеин, эфирные масла, танины а также витамины С, Р, В1, В2, К, РР. Чай - это приятный напиток, он может быть еще и лечебным. Чай оказывает различное воздействие на организм человека, а именно используется при лечении ряда заболеваний крови, ожогов, отравлений различного рода, воспалительных процессов, а также для укрепления сосудов, капилляров, уменьшения их проницаемости . Чайный напиток также проявляет активные антиоксидантные свойства, выводит тяжелые металлы из организма, применяется в противорадиационной терапии, т.к. витамин Р усиливает воздействие витамина С, известного своими иммуномодулирующими свойствами, повышается иммунитет. [2, с.143]

Почти все эти свойства чая обусловлены содержанием в нем таких соединений, как дубильные вещества, или танины. Известно, что дубильные вещества относятся к продуктам вторичного метаболизма, обладающих биологической активностью, что определяет их как соединения, необходимые в обмене веществ человека. С точки зрения химии дубильные вещества – это вещества фенольной природы (сложная смесь более трех десятков полифенольных соединений, состоящих из танина, катехинов, полифенолов и их производных с молекулярной массой от 500 до 3000, способные образовывать прочные связи с белками и алкалоидами). Эти соединения называются так в связи с тем, что под их воздействием коагулируют белки, например, при обработке кожи, которая становится эластичной, приобретает устойчивость к воде. Танины делятся на гидролизующие и конденсированные. Но наиболее известен китайский танин, который находится в чае. Он представляет собой гетерогенную смесь галловой и дигалловой кислот как в свободном виде, так и в соединении с глюкозой, причем к молекуле глюкозы может присоединяться разное количество молекул галловых кислот. [3, с. 275]. Они обладают вяжущим действием, имеют горьковатый вкус. При нагревании и действием солей окисного железа дают черно – синее и черно – зеленое окрашивание. При соприкосновении с воздухом окисляются и превращаются во флорафены, дающие темно – бурю окраску. В горячем настое чай дает яркую золотисто – коричневую или бурю окраску.

Чаще всего, дубильные вещества находятся в листьях, однако, содержание этих веществ отмечается также в коре дуба, каштана и других растений. В нашем исследовании сделан акцент на содержание танинов выделенных из листьев чайного куста (*Thea Sinensis*).

Во многих литературных источниках по описанию лекарственных растений отмечается содержание танинов, составляющее в среднем 0,3-4%, редко – до 34 % (*Лапчатка прямостоячая Potentilla erecta (L.) Raeusch*) [4, с.28]. Однако, исследуя различные типы чая черный, зеленый, мы обнаружили, что конкретных количественных показателей содержания танинов в чае различных торговых марок в литературе нет. Именно по количественному содержанию танинов эксперты определяют качество чая. Следовательно, возникает проблема: какой тип чая черный, зеленый полезнее? Чаи каких торговых марок лучше и ценнее? Данная проблема является очень актуальной с точки зрения нас, потребителей, т.к. мы употребляем чай для улучшения своего здоровья, а не наоборот. Проблема обозначила цель исследования: определить количественное содержание танинов

в чае различных торговых марок. Задачи исследования: определить методом перманганатометрического титрования количественное содержание танинов в чае различных торговых марок; сравнить количественное содержание танинов в чае различных торговых марок (листовые, пакетированные, китайские чаи).

Объектами исследования являются: черный листовый чай (Greenfield Golden Ceylon, Ahmad Ceylon Tea, Принцесса Канди); зеленый листовый чай (Greenfield Flying Dragon, Ahmad Green Tea); пакетированный чай: (Майский «Пряный восток», Майский «Медовый пряник», Lipton Yellow Label Tea, Lipton Orient Green Tea); китайский чай (Cherl Tea (черный), Дарджилинг (черный), Си Ху Лун Цзин («Колодец Дракона с озера Си Ху») (зеленый), Бай Хао Инь Чжень («Серебряная иголка») (белый)). Опыт проведен в десятикратной повторности на чае каждой торговой марки.

Метод исследования основан на титровании перманганатом калия вытяжки, полученной из сухого, заваренного кипятком растительного материала определенной навески, с использованием индикатора (индигокармин). Средние результаты рассчитаны по формуле:

$$x = (V - V^0) * 0,004157 * 125 * 100$$

$$m * 5 * (100 - v)$$

и представлены в табл.1. [6, с.31].

Таблица 1

Содержание дубильных веществ в чае различных торговых марок

Торговая марка	Тип чая		Содержание дубильных веществ в сухом сырье на 1 грамм, %
Листовой чай			
Greenfield Golden Ceylon	Черный		6,8
Greenfield Flying Dragon		Зеленый	5,5
Ahmad Ceylon Tea	Черный		3,6
Ahmad Green Tea		Зеленый	2,6
Принцесса Канди	Черный		2,9
Пакетированный чай			
Майский «Пряный восток»	Черный		5,2
Майский «Медовый пряник»	Черный		4,2
Lipton Yellow Label Tea	Черный		1,4
Lipton Orient Green Tea		Зеленый	5,2
Китайский чай			
Cherl Tea	Черный		7,6
Дарджилинг	Черный		4,4
Си Ху Лун Цзин («Колодец Дракона с озера Си Ху»)		Зеленый	6,4
Бай Хао Инь Чжень («Серебряная иголка»)		Белый	3,8

По результатам исследования было установлено, что во всех исследуемых объектах имеется различное содержание танинов. Таким образом, выявлено, что: наибольшее содержание танинов в черном листовом чае торговой марки «Greenfield Golden Ceylon» и зеленом листовом чае торговой марки «Greenfield Flying Dragon»; наибольшее содержание танинов в пакетированных чаях «Майский «Пряный восток»» и «Lipton Orient Green Tea» (высокое количественное содержание танинов в данном типе чая наблюдается за счет различных добавок и красителей); показано высокое содержание танинов в китайском чае торговой марки «Cherl Tea» (черный чай) и «Си Ху Лун Цзин» («Колодец Дракона с озера Си Ху») (зеленый чай); наибольшее содержание танинов из всех представленных образцов – в китайском черном чае торговых марок «Cherl Tea».

На основании полученных данных определения количественного содержания танинов можно рекомендовать использовать чай с высоким содержанием танинов в лечении ряда заболеваний, требующих присутствия танинов как бактерицидных, вяжущих средств, укрепляющих стенки кровеносных сосудов. Полученные результаты могут служить дополнительной информацией для тех, кто изучает различные типы чая с целью использования для поддержания здоровья [5, с.24].

Список использованной литературы

1. Барыбин Е.В. Искусство чайной церемонии. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – С. 187
2. Гневко М.В. Чай: лекарство или яд. – М.: АСТ; СПб.: Сова, Ч – 12 2006. – С. 143
3. Гребинский С.О. Биохимия растений. – Львов: Высшая школа, 1975. – С. 275
4. Захарова Т.К., Суркова Л.С., Демидчик И.Г. Определение содержания дубильных веществ в дикорастущих растениях/ Т.К.Захарова, Л.С.Суркова, И.Г.Демидчик // Ботанические исследования в Сибири. –2009. - № 17. – С.24 - 28
5. Теленкова Н.А. Чай – великий целитель. Сорты и их лечебные свойства, профилактика заболеваний. Травяные чаи, лечебные свойства, профилактика заболеваний. – М.:РИПОЛ классик, 2009. – С. 192
6. Фомина Л.В., Жирнова Д.Ф. Фитолечение: Лабор. практикум. Ч.1/Краснояр. гос. аграр. ун-т. – Красноярск, 2002. – С. 31

© Захарова Т.К., Воробьева М.О, Овсянникова Е.А.

Зубарева Е.В., Екимова Е.Ю., Ставцева М. А.
Красноярский государственный медицинский университет
им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого
Факультет фундаментального медицинского образования, КрасГМУ
г. Красноярск, Российская Федерация

СОДЕРЖАНИЕ ДУБИЛЬНЫХ ВЕЩЕСТВ В РАСТЕНИЯХ, ПРИМЕНЯЮЩИХСЯ В ОФИЦИАЛЬНОЙ И НАРОДНОЙ МЕДИЦИНЕ

Актуальность темы: В настоящее время в связи с ухудшением экологической обстановки возрастает потребность в средствах улучшения здоровья. Растительное сырье, содержащее дубильные вещества применяется для получения препаратов, обладающих вяжущим, кровоостанавливающим, противовоспалительным действием. Поэтому весьма

актуальна проблема определения их количественного содержания в растительном сырье и выявления новых доступных растений особенно местной флоры.

Дубильные вещества или таниды - высокомолекулярные фенольные соединения, способные осаждать белки, алкалоиды и обладающие вяжущим вкусом. Классическими методами определения содержания дубильных веществ являются гравиметрический (весовой) и титриметрический методы. В основе весового метода лежит свойство дубильных веществ осаждаться желатином, ионами тяжелых металлов, кожным (гольевым) порошком. Метод перманганатометрического титрования основан на легкой окисляемости танидов перманганатом калия в кислой среде в присутствии индигосульфокислоты. В конечной точке титрования окраска раствора изменяется от синего до золотисто-желтого [2, с.187].

Изучив литературные данные, мы задались вопросами: «Какие доступные растения содержат большое количество дубильных веществ? И как их можно использовать для улучшения здоровья человека?»

Цель исследования: Определение количественного содержания дубильных веществ в растениях, выбранных нами для исследования.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

- изучить литературные данные о дубильных веществах для выявления их значения в жизни человека;
- определить количественное содержания дубильных веществ в растениях;
- разработать рекомендации по использованию полученных результатов в практической деятельности человека и медицине;
- сделать выводы по проделанной работе.

Материалы и методы.

Объекты исследования: Хвоя ели обыкновенной, хвоя сосны обыкновенной, хвоя сосны сибирской, черный чай и зеленый чай, измельченные листья брусники и зверобоя, кора дуба, измельченные листья березы, полыни горькой трава

Содержание дубильных веществ определяли с помощью количественного метода титрования раствором 0,1н перманганата калия по Левентало. Все определения проводили в трехкратной повторности для каждого вида растения. Результаты высчитывали по формуле [1, с.3]:

$$X = \frac{(V - V_1) \cdot 0,004157 \cdot 125 \cdot 100}{5}$$

5

X - содержание дубильных веществ, %;

V – объем 0,1н раствора перманганата калия, израсходованного на титрование опытного образца, мл;

V1 – объем 0,1н раствора перманганата калия, израсходованного на титрование контрольного образца, мл;

0,004157- количество дубильных веществ, соответствующее 1 мл 0,1н раствора перманганата калия (в перерасчете на танин), г;

125 – общий объем экстракции, мл;

5 – объем экстракта, взятого для титрования, мл.

Содержание дубильных веществ в растении зависит от возраста и фазы развития, места произрастания, климатических и почвенных условий. На их накопление оказывает большее влияние высотный фактор. Растения, произрастающие высоко над уровнем моря (бадан, скумпия, сумах), содержат больше дубильных веществ. Освещение не является решающим фактором - повышенная освещаемость у одних содержание таннидов увеличивает, у других - уменьшает. Растения, произрастающие в сырых местах, содержат больше дубильных веществ, чем растущие в сухих местах. В молодых растениях дубильных веществ больше, чем в старых. В утренние часы (от 7 до 10) содержание таннидов достигает максимума, в середине дня доходит до минимума, а к вечеру вновь повышается [3, с. 264].

Полученные результаты. В ходе проведённого исследования были получены результаты, представленные в таблице №1.

Таблица №1

Содержание дубильных веществ в растениях

№п/п	Название растения	Содержание дубильных веществ в %
1	Черный чай	52
2	Зеленый чай	51,8
3	Кора дуба	23,9
4	Измельченные листья березы	12
5	Измельченные листья брусники	12
6	Измельченные листья зверобоя	10,4
7	Польны горькой трава	5,2
8	Хвоя сосны сибирской	5,2
9	Хвоя ели обыкновенной	3,74
10	Хвоя сосны обыкновенной	3,12

По представленным данным таблицы мы видим, что наибольшее содержание дубильных веществ в черном (52%) и зеленом (51,8%) чае, также богаты дубильными веществами кора дуба (23,9), измельченные листья брусники (12%), листья березы (12%) и зверобоя(10,4%).

В хвое сосны обыкновенной и других хвойных растений процент содержания дубильных веществ минимальный. Однако в хвойных растениях содержание витамина С очень высоко согласно работе студентки второго курса фармацевтического факультета Н. Бритулиной. Исходя из этого, мы сделали вывод, что не наблюдается прямой зависимости содержания дубильных веществ от содержания витамина С.

Применение в медицине:

Чай известен, как лучший антиоксидант. Он выводит из организма шлаки, различные токсины, которые попадают в организм с пищей, а также загрязняющие вещества из окружающей среды. Ферменты черного и зеленого чая способны убивать бактерии в ротовой полости, из-за которых возникает болезненный кариес.

Благодаря своим свойствам кора дуба может быть использована:

Внутренне: в качестве вяжущего средства при дизентерии, проблемах с желудочно-кишечным трактом, геморроидальных кровотечениях.

Измельченные листья березы могут быть использованы:

Внутренне: отвары из листьев березы улучшают обмен веществ, очищают кровь и организм; используются при лечении цистита, воспалительных заболеваний почек, атонии желчного пузыря и желче-каменной болезни

Измельченные листья брусники могут быть использованы:

Внутренне: Настои и отвары применяют как антисептическое, тонизирующее, жаропонижающее свойство при опухоли желудка, желтухе, кровотечении матки и внутренних органов, неврастении и других болезнях.

Измельченные **листья зверобоя** могут быть использованы в виде отваров как противовоспалительное и вяжущее средство, при заболеваниях органов пищеварения, печени, желчного пузыря;

Все изученные растения могут использоваться в виде полосканий: для обработки слизистой рта и горла при стоматите, фарингите, гингивите, ангине, а так же для общего укрепления десен. Наружно: при ожогах, ранах, воспалениях кожных покровов, для борьбы с излишней потливостью ног. Как компрессы на суставы при подагре, ревматизме, артритах.

Практические рекомендации:

Дубильные вещества разрушаются при замораживании продуктов, поэтому следует отдавать предпочтение свежим фруктам и ягодам. С солями железа танин дает черно-зеленое и черно-синее окрашивание, поэтому не следует допускать контакта сока и мякоти плодов с железом и другими металлами. В результате качество продуктов ухудшается, поэтому измельчать плоды растений нужно ножами из нержавеющей стали. Продукты, содержащие дубильные вещества, нужно употреблять в промежутках между приемами пищи или натощак, поскольку они связываются с белками, не достигают слизистой желудка и кишечника и не оказывают своего полезного действия. *Противопоказания:* Избыточное употребление богатых дубильными веществами продуктов может вызвать запоры.

Выводы: 1. Дубильные вещества синтезируются в растениях (особенно в двудольных), обладают вяжущим, дезинфицирующим, ранозаживляющим, тонизирующим действием, а также Р-витаминной активностью, а значит снижают ломкость капилляров и могут быть использованы при лечении варикозного расширения вен, перепадов давления и нарушения кровообращения.

2. По результатам исследования наибольшее содержание дубильных веществ отмечено в черном(52%) и зеленом (51,8%) чае, также богаты дубильными веществами кора дуба (23,9), листья брусники (12%) березы (12%) и зверобоя (10,4 %).

3. В соответствии с их свойствами дубильные вещества применяются в качестве полосканий при лечении ангины, фарингита, стоматита; наружно в виде компрессов и присыпок при ожогах, порезах и ссадинах; внутренне – для лечения желудочно-кишечных

заболеваний, связанных с воспалением слизистой и риском кровотечений, отравлений тяжелыми металлами.

4. Дубильные вещества разрушаются при заморозке, контакте с железом и другими металлами.

5. Полученные результаты могут быть учтены при дальнейшем поиске растений с высоким содержанием дубильных веществ.

Список используемой литературы

1. Жирнова Д. Ф., Фомина Л. В. Фитолекарствоведение: Лабораторный практикум Ч.1/КрасГАУ: Красноярск, 2002.-31с.

2. Химия растительного сырья, 2011. - №4 С. - 187-192с.

3. Овчаров К.Е. Витамины растений. / Овчаров, К.Е.// Изд. 2-е – М.: Колос, 1969. - 328с.

© Зубарева Е.В., Екимова Е.Ю., Ставцева М.А., 2015

Медведева Н.В., кандидат сельскохозяйственных наук, доцент

Атрошенко Ю.М., доктор химических наук, профессор

Никишина М.Б., кандидат химических наук, доцент

Мухортов Л.Г., аспирант

ФГБОУ ВПО «ТГПУ им.Л.Н. Толстого», г. Тула, Россия

ВЛИЯНИЕ ПИТАТЕЛЬНОГО РЕЖИМА ПОЧВ НА НАЧАЛЬНЫЕ РОСТОВЫЕ ПРОЦЕССЫ *LACTUCA ASPARAGUS*

Аннотация: Статья посвящена изучению органических кислот (ЭДДЯ и ЭДТА) в качестве фактора повышения доступности микроэлементов овощным растениям (на примере *LACTUCA ASPARAGUS*) и возможности управления продукционным процессом растений.

Ключевые слова: хелаты, органические кислоты, салат, микроудобрения, продукция

Введение. Растениеводство остается одной из самых сложных отраслей, как агропромышленного комплекса, так и всего народного хозяйства в целом. Устойчивое повышение затрат на производство, особенно в условиях экономической нестабильности, требует поиска и внедрения в сельскохозяйственное производство принципиально новых ресурсосберегающих технологий. Использование микроудобрений является широко известным приемом повышения продуктивности растений, однако, на современном рынке пестицидов ощущается острая нехватка экологически безопасных препаратов с высокой степенью доступности для растений, пригодных к использованию на обедненных почвах. Поэтому проведенная научно-исследовательская работа находится в ключе современных проблем, актуальна и своевременна.

Методы. В качестве объектов исследования был выбран салат спаржевый (уйсун) сорт Светлана (оригинатор: ФГБНУ ВНИИ селекции и семеноводства овощных культур),

определение посевных качеств семян проводили в соответствии с ГОСТ Р 52325-2005, использовали общепринятые методики проведения биометрических измерений. Исследование влияния хелатирующих агентов (ЭДДЯ и ЭДТА) на развитие салата на ранних этапах онтогенеза, проводили на базе специализированных лабораторий факультета естественных наук ФГБОУ ВПО «ТГПУ им. Л.Н.Толстого».

Были организованы 4 серии опытов с использованием естественного почвогрунта с высокой степенью антропогенного воздействия (образцы были отобраны на биоэкологической опытной станции (БЭОС) ТГПУ им. Л.Н.Толстого).

Для спаржевого салата индивидуально были выбраны микроэлементы (биометаллы), необходимые для их развития и приготовлены опытные растворы микроэлементов в следующих концентрациях, моль/л: $\text{Cu}^{2+} = 0,16$, $\text{Mg}^{2+} = 110$, $\text{Mn}^{2+} = 1,8$, $\text{Zn}^{2+} = 0,16$ с добавлением ЭДДЯ и ЭДТА в концентрации 0,1%. Обработка семян заключалась в предпосевном замачивании (время экспозиции составило 24 часа), поливе при посеве и корневых подкормках каждые 5 суток. Контрольные растения обрабатывали водой.

Результаты. Низкий уровень посевных качеств семян установлен в контрольном варианте - 46,7% для энергии прорастания и 51,3% - для всхожести. В результате эксперимента было выявлено, что в естественном грунте наиболее высокий уровень энергии прорастания и всхожести семян салата характерен для серии с использованием ЭДТА с микроэлементами (87% и 92,5% соответственно).

Данные, представленные на рис.1 свидетельствуют о том, что применение ЭДДЯ в комплексе с микроэлементами повышало энергию прорастания семян до 74%, что выше данного показателя в серии с чистыми микроэлементами (66,5%). Всхожесть семян при комплексном использовании ЭДДЯ и биометаллов составила - 77,3%, что приблизительно на 3% этого показателя в варианте с микроэлементами (74,1%).

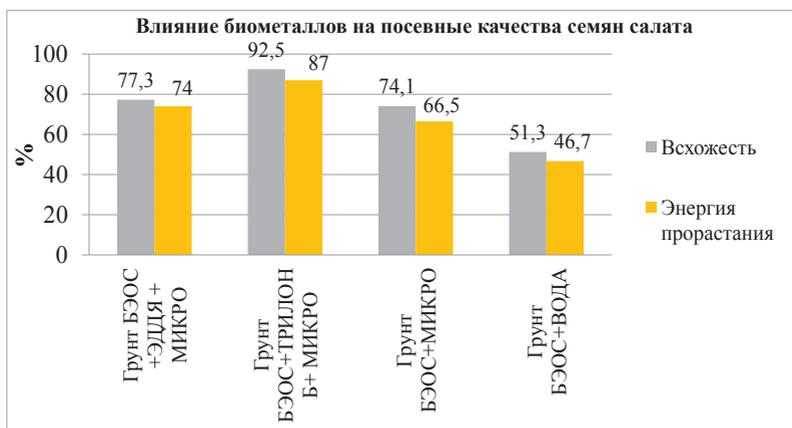


Рис.1. Всхожесть и энергия прорастания семян салата в грунте БЭОС

Измерения длины побега и количества листьев салата производили через каждые 5 суток. При измерении высоты растений учитывались стандартные отклонения. Высота

контрольных растений на 5 сутки составила 4,4 см. Наиболее быстрого развития достигли растения салата, обрабатываемые раствором ЭДТА с микроэлементами (5,7 см), и ЭДДЯ в комплексе с микроэлементами (5,5 см). Растения в вариантах опыта без хелатирующих агентов незначительно превышали контрольные (4,8 см).

На 10 сутки максимальная высота растений салата также была зафиксирована в вариантах с ЭДТА+микроэлементы (5,9 см), и ЭДДЯ с биометаллами (5,7 см), у контрольных растений высота не превышала 5,2 см. К 20 суткам наибольшую высоту растений салата отмечали в варианте опыта с ЭДДЯ в комплексе с биометаллами.

Выводы. Проведенные исследования показали, что для создания оптимальных условий для роста и развития растений салата на ранних этапах онтогенеза рекомендуется проводить предпосевную обработку семян и поливы с комплексными микроудобрениями (биометаллы в сочетании с ЭДТА или ЭДДЯ).

© Медведева Н. В., Атрощенко Ю.М., Никишина М.Б., Мухортов Л.Г.

Хилевский В.А.,

кандидат сельскохозяйственных наук, заведующий филиалом

ФГБНУ ВИЗР,

п. Гигант, Сальского района Ростовской области, РФ

ФИТОЭКСПЕРТИЗА СЕМЯН ПШЕНИЦЫ ОЗИМОЙ В РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ

Фитоэкспертиза семян имеет важное значение наряду с определением посевных качеств семян (всхожесть, влажность, засоренность и др.). Фитоэкспертиза семян – определение в лабораторных условиях количественного и качественного состава патогенов, передающихся с посевным материалом. При анализе семян пшеницы озимой использовался ГОСТ 12044-93: макроскопический метод, метод обмывки семян (суспензии спор) и центрифугирования, биологический метод, анализ семян в рулонах фильтровальной бумаги [2]. Имея данные о составе возбудителей, степени зараженности семян можно правильно и дифференцированно выбрать фунгицид (протравитель) для каждой конкретной партии семян. Тем самым защитить в ранние фазы развития молодые проростки растений от инфекции. Более 60 % видов фитопатогенов передаются через семена. Посев зараженными семенами приводит к передаче болезней на вегетирующие растения и тем самым создает и поддерживает очаги инфекции в поле [2, 3]. Фитоэкспертиза семян – неотъемлемая часть современных сельскохозяйственных технологий производства, она позволяет предвидеть возможную поражаемость растений болезнями и тем самым дает возможность сохранить урожай и качество собираемого зерна. Только правильная диагностика болезней, знание причин их возникновения и особенностей развития являются основой успешного проведения профилактических и защитных мероприятий [3]. Качественное протравливание семян фунгицидами должно начинаться с

обязательного проведения фитозащиты. На основании результатов фитозащиты делают заключение о возможности использования конкретной партии зерна для семенных целей и о необходимости проведения обработки зерна [1]. Основные результаты фитозащиты семян представлены в таблице 1.

Таблица 1 – Результаты фитозащиты семян пшеницы озимой в Ростовской области (2011 г.)

Сорт	Общая зараженность	Твердая головня (спор/зерновку)	Болезни проростков (%)				
			Гельминто-спороз	Фузариоз	Альтернариоз	Плесневение семян	Бактериоз
Прикумская 140	134,4	99,9	0,5	9,0	25,0	0	0
Танаис	107,9	56,9	1,5	6,5	39,8	0,5	2,7
Зерноградка 11	64,5	0	1	10,5	53,0	0	0
Дон 93	63,4	14,6	2	6,8	39,5	0,5	0
Дон 105	60,6	3,5	0,5	4,8	51,8	0	0
Росинка тарасовская	56,1	4,6	1,5	6,5	40,0	3,5	0
Дар Зернограда	55,0	0	3	2,5	48,5	0	1
Гарант	53,5	1,8	3,0	5,9	42,3	0	0,5
Андалу	52,5	0	0	1,0	51,5	0	0
Ермак	51,8	2,3	1	5,0	41,0	2,5	0
Ростовчанка 3	51,6	4,6	2,2	3,8	40,5	0,5	0
Писанка	51,3	5,8	1,0	4,0	40,5	0	0
Зувстрич	50,3	12,8	1,5	4	32	0	0
Москвич	49,4	4,6	2	5,8	36	0	1
Станичная	48,2	5,8	1,5	4,2	34,2	0,5	2,0
Евклид 3	48,0	0	0	5,0	43,0	0	0
Дон 95	47,4	2,3	1	2,8	41,3	0	0
Губернатор Дона	46,5	0	0	4,0	42,5	0	0
Патриарх	46,5	0	0	3,5	43,0	0	0
Донской маяк	45,5	1,9	1,0	5,0	33,6	3,5	0,5
Иришка	43,6	0	0	5,8	37,8	0	0
Зимница	43,0	0	0	2,0	41,0	0	0
Зерноградка 9	37,1	2,3	1	4,8	29,0	0	0
Таня	34,8	0	0,8	3,8	30,2	0	0
Фортуна	33,5	0	0	6,5	27,0	0	0

Фитоэкспертиза семян позволяет не только правильно подобрать фунгицид, но и подойти к протравливанию дифференцированно, то есть при недостатке средств защиты перераспределить их, обратив внимание на наиболее сильно зараженные партии семян.

Таким образом, осуществление грамотного и надежного протравливания семян является непростой процедурой, требующей специальных знаний и высокой квалификации специалистов.

Список использованной литературы

1. Государственный каталог пестицидов и агрохимикатов, разрешенных к применению на территории Российской Федерации. Часть 1, Пестициды. М., 2015. URL: <http://www.mcx.ru> (дата обращения: 24.01.2015).

2. ГОСТ 12044-93: Семена сельскохозяйственных культур, методы определения зараженности болезнями. Минск, 1993, 57 с.

3. Лаптев А.Б., Гончаров Н.Р., Хилевский В.А. Интегрированная защита пшеницы озимой в Ростовской области // Агротехнический метод защиты растений от вредных организмов. Материалы VII международной научно-практической конференции (г. Краснодар, 15-19 июня 2015 г.), г. Краснодар, 2015. – с. 136-141.

© Хилевский В.А., 2015

МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

Динмухаметов А.Г.

Доцент кафедры анестезиологии и реаниматологии, медицины катастроф
Казанского государственного
медицинского университета,
г. Казань, Российская Федерация

ОБОСНОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕСТРОЙКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РАБОТЫ ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ ХИМИЧЕСКОГО ГЕНЕЗА

Химизация промышленной индустрии обусловила возрастание техногенных опасностей, связанных с химическими авариями, которые могут сопровождаться выбросами в атмосферу аварийно химически опасных веществ (АХОВ), значительным материальным ущербом и большими человеческими жертвами. АХОВ (аварийно химически опасное вещество) представляет собой опасное химическое вещество, применяемое в промышленности и сельском хозяйстве, при аварийном выбросе (разливе) которого может произойти заражение окружающей среды в концентрациях, поражающих живой организм [1].

ХОО (химически опасный объект) - объект, на котором хранятся, перерабатываются, используются или транспортируются ОХВ (опасные химические вещества), при аварии на котором или при разрушении которого может произойти гибель или химическое заражение людей, сельскохозяйственных животных и растений, а также химическое заражение окружающей природной среды [2].

К таким объектам, в первую очередь, относятся предприятия оборонной, химической, нефтеперерабатывающей, целлюлозно-бумажной, пищевой промышленности и ряда других отраслей. По официальным данным, в Российской Федерации 12% химически опасных объектов относятся к объектам I степени опасности, 7% — II, 73% — III и 8% — IV степени. Аналогичным образом классифицируют города, районы, национальные округа, области, края и республики Российской Федерации. Из числа субъектов Российской Федерации (область, край, республика) к химически опасным относятся 90% (в том числе I степени опасности — 20%, II степени — 30%, III степени — 40%). Из городов с населением более 100 тыс. человек химически опасными признаны 90% (в том числе 61% входят в число городов I степени опасности, 15% — II степени, 14% — III степени).

АХОВ находятся в больших количествах на предприятиях, их производящих или потребляющих. Кроме того, сотни тысяч тонн АХОВ транспортируются круглосуточно железнодорожным и трубопроводным транспортом.

Масштабы возможных последствий аварии в значительной степени зависят от типа ХОО, видов АХОВ, их свойств, количества и условий хранения, характера аварии,

метеоусловий и др. Главным поражающим фактором при такой аварии является химическое заражение, глубина зоны которого может достигать десятков километров. Отличительной особенностью, возникающей при аварии, является то, что при высоких концентрациях отравляющих веществ возможно поражение людей в короткие сроки.

Последствия аварий на ХОО представляют собой совокупность результатов воздействия химического заражения на объекты, население и окружающую среду. В результате аварии складывается аварийная химическая обстановка, возникает чрезвычайная ситуация техногенного характера.

Проведённый анализ структуры санитарных потерь при ранее произошедших промышленных авариях с различными химическими веществами и данные литературы свидетельствуют, что в среднем от общего числа пораженных у 60-75% отмечается лёгкая степень поражения, у 10-25% средняя, у 4-10% тяжёлая, летальность составляет 1-5%. Однако в настоящее время для отдельных аварий с различными веществами в конкретных условиях реальное соотношение санитарных потерь могут отличаться от средних величин [3, 4].

Развитие промышленности Республики Татарстан, обеспечивая решение экономических задач, одновременно порождает негативные явления, связанные с безопасностью здоровья человека и окружающей его среды. Территория республики имеет мощный экономический потенциал, развитую промышленную и социальную инфраструктуру. На территории республики расположено 293 потенциально опасных предприятия, в том числе химически опасных - 121, пожаро- и взрывоопасных - 172. Проходят нефте-, газо- и продуктопроводы протяженностью 2 тысячи 400 км с ежесуточной пропускной способностью 611 тысяч тонн, транзитом транспортируется 34 вида аварийно опасных химических веществ. Большая часть промышленного производства находится в городах Казань, Альметьевск, Бугульма, Зеленодольск, Набережные Челны, Нижнекамск, Лениногорск, Чистополь. Среди предприятий, находящихся вне этих городов, следует отметить предприятия энергетики (Заинская и Урусинская ГРЭС) и предприятия перерабатывающей промышленности, размещённые в основном в районных центрах. Это, прежде всего, мощные производственно-технические комплексы, использующие в своих технологиях АХОВ и имеющие большие запасы взрывчатых, горючих веществ. Среди химически опасных предприятий особое место занимают объекты, использующие в производстве хлор, аммиак. Для обеспечения потребностей предприятий в указанных веществах ежедневно железнодорожным и автомобильным транспортом перевозятся сотни баллонов и других ёмкостей с АХОВ. При крупных промышленных авариях, пожарах, стихийных бедствиях и катастрофах могут произойти разрушения производственных зданий, оборудования и технологических линий, складов, ёмкостей, трубопроводов и т.п. В результате чего большие количества АХОВ могут попасть в окружающую среду, распространиться по территории не только производственных площадей, но и за её границы. В прилегающих населенных пунктах или районах города могут возникнуть массовые поражения людей.

На территории Республики Татарстан расположены 8 категорированных городов республики: Казань, Альметьевск, Бугульма, Зеленодольск, Набережные Челны,

Нижнекамск, Лениногорск, Чистополь, с находящимися на их территории промышленными предприятиями, предназначенным для переработки, транспортировки, хранения аварийно опасных химических веществ, относящихся в основном к раздражающим, удушающим и цитотоксическим соединениям.

Изучение и систематизация техногенных зон риска чрезвычайных ситуаций (категоризованные города Республики Татарстан) с потенциально опасными объектами, использующими в своих технологиях аварийные химические опасные вещества, проводились на основе методических указаний №2000/218 «Прогнозирование медико-санитарных последствий химических аварий и определение потребности в силах и средствах для их ликвидации», утвержденных МЗ РФ 09 февраля 2001г. – базирующихся на теории распространения аварийных химически опасных веществ в воздухе, теории поражаемости людей этими веществами, системном методе определения потребности в медицинских силах и средствах для ликвидации медико-санитарных последствий химических аварий.

Наибольшую опасность для населения при авариях на объектах промышленности представляют АХОВ поражающие органы дыхания. К ним относятся: аммиак, хлор. Поражение ингаляционное. Воздействуя на слизистые оболочки, вызывают их раздражение и воспалительно-некротические изменения. Патологический процесс может развиваться быстро и бурно при контакте с одними веществами, а с другими группами АХОВ может быть скрытый период (мнимого благополучия). Пострадавшие чувствуют себя вполне удовлетворительно, но через несколько часов до суток, внезапно развивается острый токсический отёк лёгких.

Учитывая, что хлор является одним из самых распространенных АХОВ на химически опасных объектах Республики Татарстан (25%), нами был разработан медико-санитарный прогноз чрезвычайных ситуаций для потенциально опасных объектов использующих его в своих технологиях (табл. 1).

Таблица 1

Расчётные показатели санитарных потерь при возможных авариях с хлором по зонам риска Республики Татарстан среди взрослого населения

Зоны риска чрезвычайных ситуаций	Количество АОХВ, т	Зона загрязнения, км ²	Всего поражённых	В том числе		
				Поражённые тяжёлой степени	Поражённые средней степени	Поражённые лёгкой степени
Казань	0,8	4,52	6247	625	1562	3748
Альметьевск	0,8	4,52	7830	783	1958	4698
Бугульма	0,05	2,54	3423	342	856	2054
Зеленодольск	0,05	2,54	4204	420	1051	2522
Лениногорск	0,05	2,54	1946	195	487	1168

Набережные Челны	0,96	5,42	7929	793	1982	4757
Нижнекамск	1,0	5,65	7265	727	1816	4359
Чистополь	0,05	2,54	4303	430	1075	2582

Несмотря на то, что для прогностических расчётов взяты ёмкости с АХОВ в несколько раз меньше (технология хранения) при чрезвычайных ситуациях с участием хлора, как поражающего фактора, санитарные потери достаточно велики.

Проведенные исследования по данному вопросу позволили сделать определенные выводы: здравоохранение административных территорий Республики Татарстан при традиционном подходе к организации системы лечебно-эвакуационных мероприятий - «с колес», при ликвидации медико-санитарных последствий чрезвычайных ситуаций химической природы, не может в полном объеме и в оптимальное время оказать медицинскую помощь пострадавшему населению. Результаты исследования однозначно подтверждают необходимость организационно-функциональной перестройки и совершенствования работы территориального здравоохранения в чрезвычайных ситуациях химического генеза.

Список использованной литературы:

1. ГОСТ Р 22.9.05-95 Безопасность в чрезвычайных ситуациях. Комплексы средств индивидуальной защиты спасателей. Общие технические требования.
2. ГОСТ Р 22.0.05-94 Безопасность в чрезвычайных ситуациях. Техногенные чрезвычайные ситуации. Термины и определения.
3. Гончаров, С.Ф. Особенности химических аварий и организация медицинской помощи пораженным. /С.Ф. Гончаров, Г.П. Простакишин И.В. Воронцов, Ю.С. Гольдфарб, И.А. Смирнов, Ю.В.Божко, И.А. Назарова //Медицина катастроф. – 1997. - №3 (19). - С. 9-20.
4. Куцало, Л.М. Медицинские проблемы аварийных ситуаций в химической промышленности. /Л.М. Куцало, Ю.И. Мусийчук, Л.В. Янно //Журнал Всесоюзного химического общества им. Д.И.Менделеева. – 1999. - т. XXXV. - №4. - С. 453-456.

© Динмухаметов А.Г.

AUTONOMY IN LEARNER-CENTERED CLASSROOM

One of the important general didactic principles of teaching foreign languages is the principle of student-centered teaching focus. Development of student autonomy in learning activities is an educational task that requires targeted work on the main components: the formation of the technological aspect of educational activity, the development of educational competence, the development of personal characteristics, enabling a constructive, creative realization of the subject of educational activity.

Autonomous learning today is one of the main methods of teaching, including foreign languages [1-3]. Autonomous learning is a situation in which students are taught completely independently, and skills that students master. The basic postulate of this method is concentration of the learning process on the personality of learner, giving him / her greater freedom of choice in all areas.

Enhancing of learning is a concept relating to the activities of teachers and learners, a process aimed at achieving a state of activity of the subject [4, 5], identifying this ability. Within pedagogy activity of the teacher is aimed at accelerated transfer of essential knowledge and guidance, at the development of abilities and skills, the formation of creative independence of an individual student and group. Student activity, respectively, aims to accelerate the assimilation of knowledge and skills [6].

This principle is caused by the need to update the activities of students in mastering a foreign language. Herewith, it's not discipline and diligence which are important but manifestation of learners' own (mental, verbal, verbal and cognitive) activity, the presence of joy and pleasure of communicating subjects of the educational process [7, 8].

There are three models of autonomous learning:

- individual model, where the focus is on the learner and his own personal needs in learning a foreign language;
- group model, which involves discussions and decisions concerning the process of learning in the democratic manner in the group of students with the same or similar purposes;
- model of project work, which puts on the first place focused on the ultimate goal activity of several learners.

The main task of the teacher in the implementation of this principle is to help each student realize their individual way of language acquisition. An important factor in the success of mastering a foreign language is an autonomous student in the specific learning situation, and in the context of further lifelong learning [9]. This personal quality is associated with the formation of the student's readiness and habit to work independently with the language, to make their own independent decisions and take responsibility for them in the course of learning [10, 11]. Therefore, the learning process should motivate

each student to independent and active implementation learning activities, to conscious assessment of his verbal experience and, if necessary, its conscious correction. This is facilitated by such learning technologies that provide students with the opportunity to acquire in the most convenient and efficient for each of these learning strategies and use them both in class, and working independently on the language [12]. Creative assignments, project work, a situation in which students need to take responsibility for the results and quality of the overall group task, create a favorable context for the formation of students capability of autonomous learning and communication in the target language.

List of references

1. Залецкий О.В. Humour and teaching // Проблемы филологии, культурологии и искусствознания в свете современных исследований: сборник материалов 8-й международной науч.-практ. конф. Махачкала: ООО "Апробация", 2014. С. 46-47.
2. Женовачев И.А. Интенсивные методики обучения иностранным языкам // Символ науки. 2015. № 6. С. 267-268.
3. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика. М., 2005. 336 с. С.141-150.
4. Нефёдов О.В. Индикаторы рациональности рациональной методики обучения иноязычной коммуникативной компетенции студентов неязыковых вузов // Теория и практика общественного развития. 2015. № 4. С. 143-148.
5. Завьялов Р.Г. Автономия студента в процессе обучения иноязычной коммуникативной компетенции // Новая наука. Красноярск. 2013. С. 46-54.
6. Нефёдов О.В. Формирование автономии студента в процессе обучения английскому языку в неязыковом вузе // Приволжский научный вестник. 2014. № 3-1 (31). - С. 101-104.
7. Korolev T.I. Can a student be autonomous? // New trends in education. Vienna. 2011. С. 123-130.
8. Smirnov R.D. Student-centered approach in teaching English as a second language // Language and society. Sofia. 2012. С. 150-162.
9. Nefyodov O.V. Student motivation in learning a foreign language // Humanities and Social Sciences in Europe: Achievements and Perspectives, 1st International symposium Vienna, 2013. С. 259-264.
10. Orekhov V. I, Orekhova T.R. The role of interactive teaching methods in modern education // Символ науки. 2015. № 6. С. 242-244.
11. Рыжов А.А. Автономия и мотивация студента на современном этапе развития высшего образования // Технологии в образовании. Новосибирск, 2011. С. 23-26.
12. Ivanovskaya I.P., Nefyodov O.V. Teaching foreign languages to nonlinguistic students in non-authentic environment // Приоритеты мировой науки: эксперимент и научная дискуссия Материалы VIII международной научной конференции. Научно-издательский центр «Открытие». North Charleston, SC, USA, 2015. С. 139-146.

© Gromova E.I., Kholmogorova T.G., 2015

Аникеева В.В.,
младший научный сотрудник
лаборатории «Физиологии и патологии гемостаза,
морфологии органов и тканей»
ЗабГУ,
г. Чита, Российская Федерация

РАЗВИТИЕ АДАПТАЦИОННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ВОСТОЧНЫХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Непрерывность и преемственность физического воспитания учащейся молодежи в системе образования, в том числе и в Забайкальском крае обеспечиваются: совокупностью примерных учебных программ различных уровней образования по физической культуре; систематическим использованием средств физической культуры в режиме учебного и внеучебного времени; сочетанием различных форм занятий физическими упражнениями, системой гигиенического обучения и воспитания, формирования навыков здорового образа жизни; обязательностью требований по контролю за динамикой физической подготовленности обучающихся в образовательных учреждениях.

При этом отсутствие серьезной государственной поддержки внедрения инновационных технологий повышения качества жизнедеятельности молодежи, обеспечивающих активизацию процессов освоения здоровьесформирующих знаний и навыков по физической культуре в высшей школе становится все более актуальной социальной проблемой.

Учебные программы по физическому воспитанию, в основном ориентированные на центральную полосу России, на различных ступенях образования предлагают освоение основ знаний, формирование основных двигательных действий и развитие физических качеств средствами подвижных и спортивных игр, гимнастики, плавания, лыжной подготовки и др. При этом используемые средства не способствуют повышению функциональных возможностей организма, адаптации к условиям среды и не формируют у учащейся молодежи способности к физическому саморазвитию и способности к мыслеообразному сопровождению физической нагрузки, не раскрывают потенциал адаптивных возможностей.

По разным данным Министерств образования, и здравоохранения количество практически здоровых выпускников российской школы колеблется от 10 до 15 %. В Забайкальском крае, по данным Министерства здравоохранения Забайкальского края, только 17,4% от 6 до 17 лет являются здоровыми, 66,7% имеют отклонения в состоянии здоровья, 15,8% - имеют хронические заболевания. По статистическим данным отчетной формы №31 «Сведения о медицинской помощи детям и подросткам-школьникам» за 2014 год, количество детей, имеющих III (специальную) группу здоровья составило 16,9%, а это каждый пятый учащийся. Наблюдается динамика ухудшения показателей по зрению и осанке за период обучения в начальной школе в среднем на 50%. Например, за год до поступления в школу нарушения осанки имели 456 детей, при переходе в 4-5 классы –

1303 человека. Кроме того, свыше 35% молодежи допризывного возраста не соответствуют требованиям, предъявляемым к армейской службе. В связи с этим трудно понять, что же собираются "сберечь или сохранить" наши ученые и управленцы, работающие в этих сферах. Похоже, что проблема сохранения или сбережения здоровья подрастающего поколения стала настолько несоизмеримой с реальной действительностью, что потеряла всякий практический смысл [2, с. 2].

Проблема изучения здоровья человека, его целостности, системности, связи с окружающей средой в последние годы особенно привлекает внимание В.К. Бальсевича, М.Я. Виленского, В.Н. Ирхина, Л.И. Лубышевой, А.В. Царика, Р.Х. Яруллина и др. Имеют место исследования, направленные на поиски путей и средств сохранения, сбережения здоровья обучающихся в условиях педагогического процесса и педагогическими средствами. Среди них работы В.Ф. Базарного, В.П. Казначеева, А.И. Киколова, В.В. Колбанова, Е.А. Левановой, Л.И. Лубышевой, Л.М. Митиной, П.Н. Пасюкова, З.И. Тюмасевой и др.

Анализ разработанности исследуемой проблемы показал, что значительное количество научных публикаций раскрывает различные аспекты здоровьесберегающей деятельности в образовании. Вместе с тем на сегодняшний день практически отсутствует целостное теоретическое обоснование потенциальных возможностей содействия поддержки адаптационных возможностей студента в условиях педагогического образования, отвечающего новым потребностям модернизации системы профессионального образования России.

При всех реально существующих возможностях педагогического содействия поддержки адаптационных возможностей личности сегодня потенциал его как педагогического феномена не изучен и вследствие этого не реализован. Таким образом, возникает необходимость практической апробации построения педагогической концепции поддержки адаптационных возможностей студентов вуза в условиях высшего педагогического образования.

Возникновение проблемы и актуальность ее исследования детерминированы обострением в педагогической теории и практике ряда противоречий между:

- потребностью общества в высоком уровне здоровья подрастающего поколения как условия дальнейшего развития общества и недостаточной результативностью существующих образовательных концепций и педагогических средств, направленных на сохранение и укрепление здоровья участников образовательного процесса;

- возрастающей потребностью научного (педагогического) обоснования целесообразности осуществления поддержки адаптационных возможностей личности в условиях высшего педагогического образования и отсутствием целостной концепции такой технологии для студентов вуза;

- постоянно растущим потенциалом педагогических технологий, направленных на поддержку адаптационных возможностей личности и их недостаточной востребованностью в системе высшего педагогического образования;

- объективной потребностью в поддержке адаптационных возможностей личности в осложненных климатогеографических условиях Забайкалья и недостаточной

разработанностью их педагогических основ: содержания педагогических технологий, обеспечивающих эффективность поддержки адаптационных возможностей в условиях высшего педагогического образования.

Описанные противоречия позволили сформулировать проблему нашего исследования: возможность поддержки адаптационных возможностей личности в условиях получения высшего педагогического образования. Вышеназванные особенности служат основой для разработки принципиально нового подхода в модернизации физкультурного образования в Забайкальском крае, основанного на применении средств восточных оздоровительных технологий в сочетании с традиционной двигательной активностью, направленных на поддержку адаптационных возможностей человека и поддержание их на оптимальном уровне в течение всей жизни, развития интеллекта, раскрытие резервных возможностей тела и психики.

Жители Забайкальского края испытывают давление осложненных природно-климатических условий. Наблюдавшаяся в 70-80-х годах миграция населения Европейской части страны в Забайкальский край в экстремальные климато-географические условия, усложняющими процессы адаптации новоселов, сменилась обратным процессом оттока «пришлого» населения. Природно-климатические условия Забайкальского края имеют большое разнообразие: от северной тундры, вызывающей холодовой стресс с явлениями симпатико-адреналового напряжения, до горной тайги и злаково-разнотравных степей. Кроме того, край находится в зоне вечной мерзлоты [5, 6, 7, 8].

Забайкалье относится к регионам экологического неблагополучия. По данным ООН 2011 об индексе развития человеческого потенциала, Забайкальский край устойчиво замыкает список регионов Российской Федерации [3, 4].

В последнее время усилилось неблагоприятное воздействие различных внешних причин, вызывающих тревогу за здоровья молодого поколения Забайкальцев. Здоровье населения, проживающего в Забайкальском крае, в целом отражает общее состояние здоровья по Российской Федерации. [1, с. 95].

Предметом исследования явились восточные оздоровительные технологии как средства поддержки адаптационных возможностей студентов вуза.

Целью исследования выступила разработка, научное обоснование и внедрение в физкультурное образование учащейся молодежи Забайкалья восточных оздоровительных технологий как способа поддержки адаптационных возможностей студентов вуза в экстремальных климатогеографических условиях региона.

В соответствии с поставленной целью определены задачи исследования:

1. Изучение уровня физического развития, психических показателей и физической подготовленности студенческой молодежи для определения уровня здоровья студентов вуза Забайкальского края, а также разработке медико-биологических и психолого-педагогических критериев, нормативов и показателей адекватности учебных нагрузок, программ и технологий обучения функциональным возможностям участников образовательного процесса.

2. Разработка новых подходов в модернизации физкультурного образования в Забайкальском крае, основанном на применении средств восточных оздоровительных

технологий в сочетании с традиционной двигательной активностью, направленной на совершенствование физического статуса молодежи и поддержание его на оптимальном уровне в течение всей жизни, развитие интеллекта, вскрытие резервных возможностей тела и психики.

Выявленные противоречия в теории и практике образования, заявленная проблема, поставленная с ориентацией на ее разрешение, цель исследования обусловили следующую формулировку гипотезы: процесс поддержки адаптационных возможностей студентов в условиях высшего педагогического образования будет более эффективен при применении способов восточных оздоровительных технологий.

Апробация проекта по внедрению комплекса восточно-оздоровительных технологий и психологических приемов прошла на базе оздоровительного лагеря ЗабГУ на оз. Арахлей с 14 по 23 июля 2014 и 2015 годов в рамках работы инновационной физкультурно-оздоровительной площадки. В исследовании приняло участие 30 студентов младших курсов ЗабГУ. В рамках проекта были использованы средства цигун как средство восточных оздоровительных технологий и телесно-ориентированная терапия как психологический метод.

Исследовательский проект реализован в течение двух этапов:

На первом этапе был проведен теоретико-методологический анализ факторов и тенденций развития физкультурного профессионального образования в Забайкальском крае. Анализ исследований российских и зарубежных ученых о существующих методиках восточных оздоровительных систем. Историографический, теоретический (медицинский, религиозно-философский) и практический (физкультурно-оздоровительный) анализ методик восточных оздоровительных систем: чань-буддизм, тайцзи-цюань и цигун в трудах отечественных исследователей. Изучение уровня физического развития, психических показателей и физической подготовленности студенческой молодежи для определения уровня здоровья участников образовательного процесса Забайкальского края. Разработка медико-биологических и психолого-педагогических критериев, нормативов и показателей адекватности учебных нагрузок, программ и технологий обучения функциональным возможностям участников образовательного процесса. Разработка методики поддержки адаптационных возможностей студентов вуза в экстремальных климато-географических условиях Забайкалья.

На втором этапе проведено внедрение в физкультурное образование студентов вуза Забайкалья методики поддержки адаптационных возможностей в экстремальных климато-географических условиях региона на основе восточных оздоровительных технологий.

Диагностическая часть исследования проводилась с применением следующих методик: диагностический компьютерный комплекс «Варикард», диагностический компьютерный комплекс «Валента»; тестирование. Применялись методы математической обработки данных: коэффициент углового преобразования – φ Фишера, факторный анализ на основе критерия Кайзера (2-факторный критерий) и критерия Кеттела (графический метод), Статистическая обработка данных исследования проводилась с использованием программы STATISTIKA 6.

Дадим характеристику показателей адаптационных возможностей показателей экспериментальной и контрольной групп студентов (табл. 1).

Таблица 1

Результаты тестирования показателей адаптационных возможностей студентов в процессе педагогического эксперимента

№	Показатели адаптационных возможностей	Первичная диагностика		Вторичная диагностика	
		К	Э	К	Э
1.	Гибкость	8,02	8,02	8,09	8,21
2.	Выносливость	7,76	7,77	7,77	8,12
3.	ЖЕЛ	5,82	6,21	6,01	7,69
4.	ЧСС	5,7	6,25	5,83	5,71
5.	Самооценка настроения	6,48	6,56	6,52	6,58
6.	НПУ	5,58	5,95	5,71	6,95
7.	Напряженность	5,26	5,31	5,34	4,42
8.	Уравновешенность	5,38	5,40	5,48	5,87
9.	Адаптивность	6,07	6,21	6,11	7,91
	М	6,34±0,3	6,48±0,29	6,44±0,31	6,54

Из анализа показателей адаптационных возможностей студентов, на начало апробации проекта особо выделяется показатели физического состояния, такие как гибкость и ЖЕЛ. Данные показатели в своих средних значениях находятся на нижних границах нормы. После реализации комплекса психологических методов и средств цигун показатели достигают средних и высоких границ. Предсказуемым является результат оптимизации психологического состояния, так как и телесно-ориентированная терапия и цигун известны своим позитивным воздействием на психику. Достоверного сдвига в исследуемых признаках достигли показатели самооценки настроения, выносливости и НПУ.

В представленном исследовательском проекте выявлена совокупность средств восточных оздоровительных технологий как способов поддержки адаптационных возможностей студентов экстремальных климато-географических условиях Забайкалья;

- реализовано технологическое обеспечение процесса в условиях поддержки адаптационных возможностей студентов высшего педагогического образования;

- выявлены ведущие тенденции, принципы и психолого-педагогические условия поддержки адаптационных возможностей студентов в условиях высшего педагогического образования.

Эффективность и практическая значимость совокупности средств поддержки адаптационных возможностей студентов вуза в экстремальных климато-географических условиях Забайкалья определяется достоверным повышением показателей уровня адаптационных возможностей в исследуемой выборке.

Результаты исследования планируется реализовывать в следующих видах деятельности:

Аналитическая и экспертная деятельность

- Мониторинг уровня здоровья, физического развития и физической подготовленности различных групп населения Забайкальского края.
- Изучение и проблемный анализ образовательной среды по физической культуре и спорту в районах Забайкальского края и определение направлений и подходов в деятельности образовательных учреждений.
- Внедрение нового подхода к физкультурному образованию в Забайкальском крае, основанного на применении средств восточных оздоровительных систем в сочетании с традиционной двигательной активностью, направленной на совершенствование физического статуса школьников и молодежи.

Список использованной литературы

1. Агаджанян Н.А., Гомбоева Н.Г. Адаптация, экология и здоровье населения различных этнических групп Восточного Забайкалья.- Издательство ЗабГГПУ-Чита, 2005. – С. 95-99.
2. Бальсевич, В. К. Здоровьеформирующая функция образования в Российской Федерации : (материалы к разраб. нац. проекта оздоровления подрастающего поколения России в период 2006-2026 гг.) / В. К. Бальсевич // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2006. – № 5. – С. 2-6.
3. Горлачев В.П., Сердцев М.И. Экология Забайкалья и здоровье человека.-Чита, 2003. – С.100-105.
4. Государственный доклад «О санитарно-эпидемиологической обстановке в Читинской области в 2006 году»/Управление Федеральной службы по надзору в сфере защиты прав потребителей и благополучия человека по Читинской области; Федеральное государственное учреждение здравоохранения «Центр гигиены и эпидемиологии в Читинской области». -Чита, 2007.-158 с.
5. Сараева Н.М. Психологический статус человека, живущего на экологически неблагоприятной территории (в Читинской области): монография. М.: Изд-во ЛКИ, 2008. - 176 с.
6. Сараева Н.М., Суханов А.А. Краткая характеристика особенностей жизненной среды Забайкальского края и территорий исследования. монография. М.: Изд-во ЛКИ, 2010. - 164 с.
7. Сараева Н.М. Психофизиологические показатели состояния психики детей, проживающих на экологически неблагоприятных территориях. - Журнал:Известия российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена.- Год выпуска:2009, Номер выпуска:113. - 80 с.
8. Стафеева А.В. Проектирование образовательной среды по физической культуре на профильном уровне в Забайкальском крае в рамках реализации концепции непрерывного физкультурного образования//Профессиональное образование в России и за рубежом. - 2012. - 12 (6). - С. 113-118.

© Аникеева В.В., 2015

К ВОПРОСУ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Периодически на научно-практических конференциях обсуждаются проблемы российского образования. Отмечаются основные приоритеты в развитии высшего образования, которыми являются: опора на электронную, в том числе, дистанционную систему подготовки, обучение на двух языках, внедрении профессионального менеджмента в управлении вузами т. п. [3, с.1625].

Рассмотренные приоритеты не могут оказать существенное влияние на эффективность деятельности вузов и соответственно качество подготовки студентов. В [2, с.114 – 115, 5, с.5] раскрыты основные недостатки современной системы высшего профессионального образования, в том числе причины их появления.

Для повышения результативности деятельности вузов необходим обоснованный стратегический план развития системы высшего образования, опирающийся на план развития экономики страны.

Основными мероприятия такого плана должны быть:

1. Внедрение системы профессионального отбора в средних образовательных учреждениях.

2. Введение паспорта о среднем образовании, а также паспорта о высшем образовании, где кроме оценок по предметам и дисциплинам должны быть результаты тестов на профессиональную пригодность, а также результаты оценивающие профессиональные и общекультурные компетенции, трудовую активность.

3. Введение паспорта квалификации для сотрудников сферы образования управленческого аппарата, учебно-методических и научных управлений вузов, а также профессорско-преподавательского состава. В паспорте должны быть приведены сведения о документах, об образовании, повышении квалификации, указаны научно-педагогический стаж, общее количество учебно-методических и научных публикаций, наименование наград. В паспортах сотрудников сферы образования должны ежегодно вноситься изменения с опорой на результаты, к примеру, за последние пять лет.

4. Снижение документооборота основного структурного подразделения вуза – кафедры. В настоящее время делопроизводство является основным видом деятельности кафедры, а не учебно-воспитательная, методическая и научная работа – это показывают контрольные проверки [6, с. 480 – 483].

5. Внедрение объективных показателей и системы рейтинговой оценки эффективности деятельности вузов, раскрывающих возможность вузов давать качественные знания [4, с. 649, 7, с. 60 – 61]. Такими показателями должны быть: качественный состав научно-педагогических кадров; качество подготовки студентов; состояние материально-технического и учебно-методического обеспечения; результаты научно-исследовательской

деятельности; результаты воспитательной работы (активность студентов). Важно, чтобы при рейтинговой оценке вузов учитывалось общее количество, т. е. такая оценка должна быть в удельных показателях. Информация о рейтинге вузов должна быть в сети Интернет и должна быть доступной для абитуриентов и их родителей, работодателей и самих вузов.

6. Открытие при Министерстве образования и науки управления по трудоустройству выпускников вуза, которое во взаимодействии с региональными министерствами (департаментами) образования и науки, а также отделами кадров вузов выполняло бы следующие основные функции: организация связи с компаниями, предприятиями, фирмами и другими учреждениями для проведения анализа востребованности специалистов с учётом перспектив развития регионов; трудоустройство выпускников, обучающихся на бюджетной основе; распределение бюджетных мест между вузами в соответствии с госзаказом.

7. Внедрение обязательного высшего образования. В своё время было престижно и почти обязательно иметь среднее образование, сегодня наступило время иметь высшее. С учётом внедрения в нашей стране двухуровневой системы высшего образования, достаточно иметь степень бакалавра, подтверждающую уровень компетенции молодых людей, которые будут развивать общество и экономику страны [1, с. 5 – 6, 7, с. 60 – 61].

Два аргумента по этому вопросу.

Первый. Уровень развития научно-технического прогресса таков, что каждый молодой человек должен уметь пользоваться компьютерной техникой. Необходимо знание английского языка для расширения кругозора, а также для глубокого и всестороннего изучения своей специальности (и зарубежных достижений). В быту увеличилось количество используемых электротехнических и теплотехнических устройств, устройств электронной автоматики, что требует знаний основ эксплуатации, в том числе, безопасности. Все эти знания могут быть получены при обучении в бакалавриате, и соответствующие дисциплины должны быть предусмотрены во всех направлениях подготовки, включая социально-гуманитарные.

Второй. Важная роль в настоящее время принадлежит воспитательной работе. В возрасте 17–20 лет происходит осознанное формирование личности молодого человека. Средства массовой информации, в том числе Интернет, в настоящее время оказывают негативное воздействие на этот процесс. В процессе обучения в бакалавриате должны углубленно изучаться традиции страны и региона, социально-культурные достижения, должно прививаться чувство ответственности за судьбу Родины и своего народа, вырабатываться стремление посвящать свой труд укреплению могущества и расцвета России.

Список использованной литературы

1. Григораш О.В. Организация и оценка качества учебного процесса по агроинженерным специальностям [Текст] / О.В. Григораш. – Краснодар: КубГАУ. – 2009. – С. 395.
2. Григораш О.В. Комплексный подход к решению проблемы улучшения качества подготовки студентов / О.В. Григораш // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета [Электронный ресурс]. –

Краснодар: КубГАУ, 2013. – № 03 (087). С. 113 – 128. – Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2013/03/pdf/07.pdf>.

3. Григораш О.В. О совершенствовании системы подготовки выпускников вузов / О.В. Григораш // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета [Электронный ресурс]. – Краснодар: КубГАУ, 2013 – № 09 (093). С. 1624–1637. – Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2013/09/pdf/112.pdf>.

4. Григораш О.В. О показателях оценки эффективности деятельности вузов / О.В. Григораш // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета [Электронный ресурс]. –Краснодар: КубГАУ, 2014. – №01 (095). С. 648 – 665. – Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2014/01/pdf/35.pdf>.

5. Григораш О.В. Инновации в работе кафедры [Текст] / О.В. Григораш, А.И. Трубилин. Под общ. ред. А.И. Трубилина. – Краснодар: КубГАУ. – 2014. –180 с.

6. Григораш О.В. Инновации в организационно-методической работе на кафедре / О.В. Григораш, А.И. Трубилин // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета [Электронный ресурс]. – Краснодар: КубГАУ, 2013. – №07 (091). С. 488 – 499. – Режим доступа: <http://ej.kubagro.ru/2013/07/pdf/31.pdf>.

7. Трубилин А. И. Система оценки качества деятельности преподавателей и кафедры вуза [Текст] / А.И. Трубилин, О.В. Григораш // Вестник высшей школы. Alma mater. – 2011. – № 2. – С. 60 – 64.

© Григораш О.В., 2015

Дмитриев А.И.,

старший научный сотрудник
Пермский военный институт ВВ МВД России.

Помазной Р.В.,

младший научный сотрудник
Пермский военный институт ВВ МВД России.

Цариев Е.А.,

начальник кафедры гуманитарных и социальных наук
Пермский военный институт ВВ МВД России.
г. Пермь, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ, ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ В ПРОЦЕССЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Научно-исследовательская работа курсантов военных институтов является одной из важнейших форм образовательного процесса. Научные лаборатории и кружки, военно-научные общества курсантов и научно-практические конференции, - всё это позволяет

курсанту начать полноценную научную работу, найти единомышленников по ней, с которыми можно посоветоваться и поделиться результатами своих исследований. Участие курсантов в работе кружков военно-научного общества курсантов (ВНОК) тесным образом связано с проблемой познавательного интереса, который является важнейшим условием процесса обучения и не может быть оторван от процесса формирования личности будущего офицера в целом [2, с. 164].

Так или иначе, научно-исследовательской работой занимаются все курсанты военного института. Написание рефератов, курсовых, выпускных квалификационных работ невозможно без проведения каких-то, пусть самых простых исследований.

Самоактуализация целей познания, становление личности в условиях противоречивых тенденций ее развития, а также развитие критического мышления должны проходить через активное освоение навыков изучения военно-профессиональных дисциплин, анализа и интерпретации различной информации, самостоятельного поиска и презентации итогов работы. Перечисленные характеристики относятся к инновационному направлению развития образования – научно-исследовательской деятельности, цель которой заключается в развитии умственной и творческой активности и осуществлении обучения через самообразование.

В табл. 1 представлены виды научно-исследовательской деятельности и их особенности.

Таблица 1

Виды исследований	Режим работы над исследованием	Результат работы	Пример тем исследований
Микроисследование	Аудиторная индивидуальная/ групповая самостоятельная работа под контролем преподавателя	Выступление/ письменная работа/ электронная презентация в рамках занятия	Форма одежды: преимущества и недостатки в сравнении с зарубежными аналогами.
Исследование (однопредметный уровень)	Внеаудиторная индивидуальная/ групповая самостоятельная работа под контролем преподавателя	Выступление/ письменная работа/ электронная презентация на научно-практической конференции, научном семинаре	Особенности военного образования в России и за рубежом.
Исследование (межпредметный уровень)	Внеаудиторная индивидуальная/ групповая самостоятельная работа под контролем преподавателя	Выступление/ письменная работа/ электронная презентация в рамках совместного интегративного	Совместный проект МВД России с аналогичными службами Белоруссии другими странами СНГ по

	общепрофессионально го цикла и профильного предмета	занятия/ практической конференции	научно-	обеспечению безопасности различных объектов.
--	---	---	---------	--

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы в отношении перспективности дальнейшего развития научно-исследовательской деятельности в военном институте:

исследование в основном проводится в рамках подготовки курсантов к научно-практическим конференциям, семинарам, олимпиадам разного уровня. Однако имеет смысл «охватить» всех курсантов такой работой в процессе практических занятий. Микроисследования могут проводиться как индивидуально, так и посредством групповой работы. В этой связи преподаватель также выполняет большую поисковую работу по определению «проблемных зон» в изучаемой теме, и его работа становится все более непрограммируемой;

научно-исследовательская деятельность курсантов является обязательной составляющей образовательного процесса. В процессе ее осуществления происходит развитие коммуникативных умений, формирование культурологических оснований будущей профессиональной деятельности офицера внутренних войск. Совершенствуя навыки самостоятельной работы, курсант расширяет горизонты своего знания;

в рамках изучения общеобразовательных дисциплин такая деятельность носит в основном реферативный, а не исследовательский характер. Поэтому необходимо предлагать курсантам формулировать поисковые задачи, требующие для своего решения настоящего «мозгового штурма» и способствующие самообразованию курсантов;

проблемные задания должны носить надпредметный характер, способствуя обобщению и взаимообогащению знаний, приобретаемых в курсе изучения разных дисциплин. Они могут быть связаны с философскими, психологическими, педагогическими и политическими представлениями;

опыт исследовательской деятельности, полученный в процессе изучения на младших курсах, следует использовать и на старших курсах в виде практики написания рефератов, курсовых, выпускных квалификационных работ, что будет способствовать дальнейшему продвижению в науку будущего офицера.

Основные требования к современному специалисту могут выражаться через такие понятия, как гибкость (умение действовать исходя из сложившейся ситуации), творчество (применение знаний для создания нового продукта деятельности), коммуникативность (умение общаться с разными категориями людей), погружение в проблему и ее решение (умение выделить причины неуспеха/конфликта/непонимания и найти пути их устранения) [1, с. 24]. Как никакая другая деятельность исследовательская работа позволяет увидеть те личностные и знаниевые новообразования, которые появляются у обучаемых в результате огромного интеллектуального труда. Научно-исследовательская деятельность формирует необходимые для военного специалиста компетенции, помогает находить ему свое место в мире реальном, развивает познавательную активность.

Таким образом, одно из основных условий успешной организации образовательного процесса – целенаправленное и специально организованное развитие познавательной активности курсантов.

Основной целью деятельности научно-педагогического состава по активизации познавательной деятельности курсантов должно стать развитие их творческих способностей, а применение различных приемов активизации является средством достижения этой цели [3, с. 66].

Список использованной литературы

1. Benavides F., Dumont H., Istance D. The search for innovative learning environments. Innovation to learn, learning to innovate. OECD Publications. 2008.

2. Дмитриев А.И. Повышение познавательного интереса в ходе участия курсантов в работе кружков военно-научного общества / А.И. Дмитриев, Р.В. Помазной // Материалы 8 Международной научно-практической конференции. Образование: традиции и инновации. Прага, Чешская республика. – 2015. – С. 164 – 165.

3. Дмитриев А.И. Основные направления деятельности научно-педагогического состава по развитию познавательной активности и сознательного отношения курсантов к овладению знаниями / А.И. Дмитриев, Р.В. Помазной, А.В. Киевский, Е.А. Цариев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2015. – № 6 (124). – С. 62 – 67.

© Дмитриев А.И., Помазной Р.В., Цариев Е.А., 2015.

Иванов А.А.,

научный сотрудник
научно-методический центр содержания образовани
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
г. Москва, Российская Федерация

Шелкунова Т.В.,

к.пед.н., доцент
кафедра образовательного менеджмента
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления»,
г. Москва, Российская Федерация

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОО: РИСК И ПЕРСПЕКТИВЫ

Риски и перспективы введения ФГОС ОО – общая проблематика в реализации федеральных стандартов. В данной статье мы рассматриваем преемственность в общем образовании. Особое внимание уделено возможным трудностям и вариантам их решений, связанным с преемственностью и обеспечением преемственности в достижении образовательных результатов в соответствии с требованиями ФГОС ОО на всех ступенях.

Вопросы преемственности традиционно рассматриваются по отношению к содержанию образования, к сопровождению адаптации учащихся на различных ступенях образования, однако преемственность в контексте деятельностного подхода к организации жизни школы, сотрудничества участников образовательных отношений и отношений в сфере образования, не находила своего раскрытия. В рамках статьи остановимся на рассмотрении именно этого аспекта преемственности.

Все мы представители системы образования, и каждый должен выполнять свою задачу в соответствии с функциональными требованиями как своего места, так и образования в целом. При этом каждое рабочее место, в свою очередь, кооперативно связано с другими функциональными местами. И современные требования к педагогическим и руководящим работникам, заданные Федеральным законом №273 «Об образовании в РФ», отличаются от требований в прошлом. Поэтому, прежде чем перейти к преемственности, акцентируем внимание на том, кто и за что отвечает в реализации ФГОС ОО. Обозначим зоны ответственности представителей методических служб и отделов образования, руководителей, педагогов.

Необходимо отметить, что в основании ФГОС ОО лежит системно-деятельностный подход, разработанный в трудах Г.П. Щедровицкого, О.С. Анисимова, Ю.В. Громько и др. Для теоретико-методологического анализа преемственности в деятельности участников образовательных отношений и отношений в сфере образования используем одно из теоретико-деятельностных средств, разработанных О.С. Анисимовым [1, с. 84, 2 с. 132], а именно схему социотехнической единицы (Рис. 1).

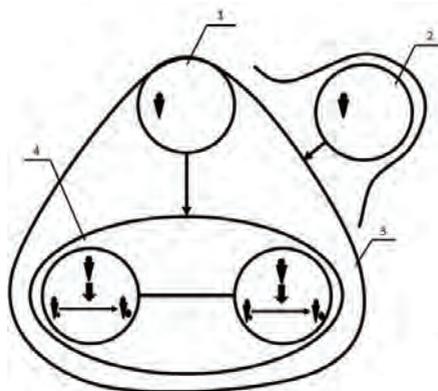


Рис. 1. Схема социотехнической единицы

Поясним схему. Необходимой предпосылкой построения деятельности является существование управленца (на схеме место управленца обозначено цифрой 1), имеющего способность понимать заказ, ставить цель, строить проект системы деятельности и осуществлять ресурсное обеспечение для получения продукта, то есть результата соответствующего цели. В нашем случае управленец – руководитель образовательной организации, который в соответствии с ФЗ-273 (ст. 28) несёт персональную

ответственность за реализацию государственного заказа, в том числе выраженного во ФГОС ОО. В свою очередь образовательный стандарт конкретизируется в основных образовательных программах образовательных организаций. Достаточной предпосылкой для возникновения системы деятельности является наличие заказчика (на схеме место заказчика обозначено цифрой 2), его риторика пожелательная. В нашем случае ФГОС ОО – это текст государственного заказа, в нём напрямую говорится, что он имеет рамочный характер, описывает желаемое. Соответственно, представители методических служб и отделов образования являются представителями заказчика – государства – на местах. Важно понимать, что представитель заказчика не является реализатором заказа, но обращается к системе деятельности, в нашем случае к образовательной организации, обозначенной цифрой 3 на рисунке 1. Базисный процесс, обозначенный цифрой 4 на рисунке 1, – педагогический. Это как раз тот процесс, который идёт в соответствии с основной образовательной программой школы или детского сада, рабочими программами по предметам и поурочным планированием, рассчитанными на особенности конкретной учебной параллели, класса, группы. Таким образом, мы определяем всех участников системы образования их ответственность и их основные задачи.

Особое внимание обратим на отношение заказчика и управленца на фазе формулирования и понимания заказа (Рис. 2). Итак, у заказчика есть представление о том, что ему необходимо, он выражает управленцу содержание заказа. Управленец понимает содержание заказа, то есть строит представление о том, что необходимо заказчику и, с учётом фактора реализуемости ограничивающего пожелания заказчика, строит цель деятельности. Затем управленец предъявляет содержание цели заказчику, заказчик корректирует своё представление о необходимом (содержании заказа) и соглашается на предложение управленца. Всегда есть различие между содержанием заказа и результатом деятельности. Например, в русских народных сказках есть образ наливного яблочка, катящегося по блюдечку, и по пожеланию владельца, показывающему то, что происходит в разных местах. Этот образ можно назвать пожеланием и даже требованием заказчика. Воплощение этого образа мы видим в телевидении и интернете. Разница между заказом и его реализацией в этом примере очевидна. Так и в современной школе есть и должны быть различия между требованиями ФГОС и теми целевыми определёнными, которые зафиксированы в основных образовательных программах.

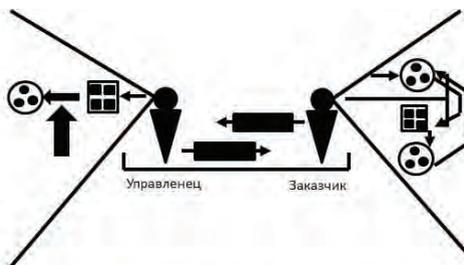


Рис.2. Формулирование заказа и профессиональное понимание заказа

Если у представителей заказчика (руководители отделов и управлений образования, методистов, специалистов) на местах появляется желание участвовать в достижении образовательных результатов, то нужно отдавать себе отчёт и быть готовыми отвечать за результат, как исполнитель. Либо, оставаясь на своём месте и в рамках своей задачи, представители заказчика должны оказывать помощь и создавать условия для образовательных организаций, не нарушая границ своей ответственности (ст. 8, 9 ФЗ-273). Нарушение границ ответственности – это те риски, которые потенциально могут привести к затруднениям в выполнении заказа.

Итак, если мы говорим о преемственности, то важно вспомнить основные требования к содержанию результата ОО со стороны заказчика (Рис. 3).



Рис. 3. Общие результаты образовательного процесса по ФГОС ОО

На рисунке 3 мы видим выпускника, обладающего сформированными качествами, которые состоят из трёх групп результатов образования – личностных, метапредметных и предметных. Личностные результаты желательные, отданы на откуп школе и представителями заказчика не проверяются (пока?). Наша школа на сегодняшний день не испытывает затруднений для достижения предметных результатов.

Основная сложность состоит в достижении метапредметных результатов, поскольку перечень метапредметных результатов в описании стандартов общего образования задан перечислительно, рядоположено, то достаточно сложно представить целостную картину, в которой эти результаты объединялись бы. Хотя есть положение, в котором базовым метапредметным результатом основной ступени общего образования, например, заказчик хочет видеть выпускника способного к самообразованию. Общая однозначность отсутствует, но рассмотрим преемственность именно с точки зрения метапредметного результата в основном образовании и отметим риски достижения этого результата.

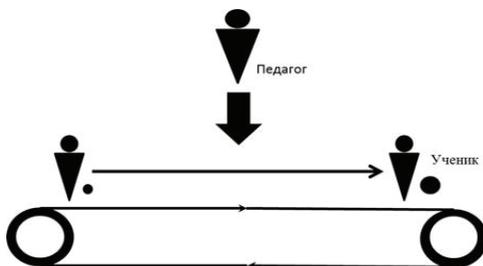


Рис. 4. Образовательный процесс

Для этого сначала введём некоторое общее представление об образовательном процессе (Рис.4) Педагог и его организующее педагогическое воздействие на ученика. Ученик располагается на некотором конвейере, чтобы подчеркнуть непрерывность учебной деятельности, точка рядом с учеником отображает прирост образовательного результата.

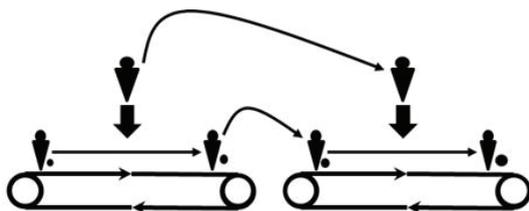


Рис. 5. Непрерывность образовательного процесса от урока к уроку

Любой урок имеет свою внутреннюю логику и непрерывность, обеспечивающую достижение целей педагога, как предметных (что уже успешно реализуется, это мы отмечали выше), так и метапредметных. Такие же требования должны реализоваться между уроками. Работа с педагогами в системе повышения квалификации Московской области показывает на сегодняшний день наличие преемственности по достижению предметных и слабую преемственность в части реализации метапредметных результатов, что является на сегодняшний день риском в достижении и обеспечении преемственности. Это зона внимания.

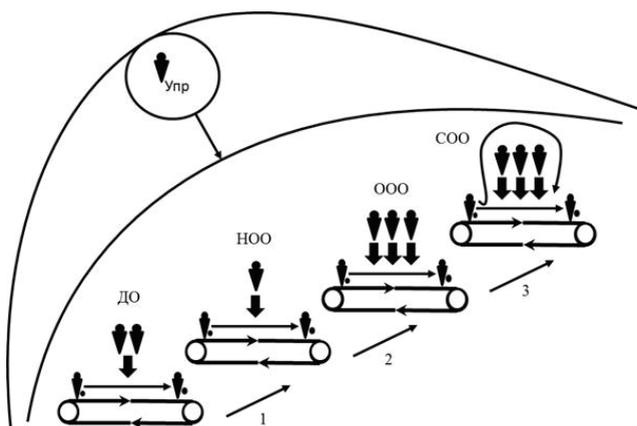


Рис. 6. Непрерывность образовательного процесса в общем образовании

На рисунке 6 схематично отражены ступени общего образования (снизу-вверх): дошкольное образование (далее - ДО); начальное общее образование (далее – НОО); основное общее образование (далее – ООО); старшее общее образование (далее – СОО).

Охарактеризуем некоторые специфичные черты образовательного процесса на каждой ступени. Мы видим, что в ДО сложилась практика, когда два воспитателя работают с одной группой детей по одной программе. Такая форма задаёт слаженность педагогического воздействия. В НОО как правило с классом по основным учебным предметам работает один педагог, что тоже минимизирует риск для реализации непрерывности. Иная ситуация складывается в ООО, где с одним классом работает несколько педагогов-предметников. На этой ступени мы видим реальный риск обеспечения преемственности метапредметных результатов, в силу несогласованности между педагогами, что подтверждается актуальной практикой школ. В СОО появляется необходимость разработки учеником индивидуальной образовательной траектории, которую ученик реализует, взаимодействуя с командой педагогов. Готова ли команда педагогов работать в таком режиме? И есть ли у педагогических коллективов готовность такие команды создавать?

Обратим внимание на зоны рисков реализации преемственности между ступенями общего образования. В первую очередь это переход от ДО к НОО (цифра 1 на рисунке 6). Мы знаем, что сегодня некоторые родители целенаправленно пользуются услугами школ по подготовке детей к НОО. Есть варианты, когда отдельные учителя начальных классов приходят в детские сады познакомиться и поработать с будущими учениками. В некоторой степени это может нивелировать риск обеспечения преемственности между ДО и НОО, но не даёт абсолютной гарантии.

Следующая зона риска расположена на границе НОО и ООО. Эта зона связана с обсуждаемой достаточно давно проблемой не востребованности в первую очередь метапредметных результатов НОО в основной школе.

Линия реализации метапредметных результатов в СОО остаётся мало разработанной, что также создаёт риск в удержании преемственности.

Тем не менее, нельзя говорить, что в стандартах ОО преемственная линия в отношении метапредметных результатов полностью отсутствует. Для выделения этой линии привлечём теоретические основания, в которых эта непрерывность выражена.

В работах О.С. Анисимова [3, с. 221-223] вводится закономерность развития поведения, свойств и проявлений человека в отношении нормативных содержаний. Всего автор выделяет четыре стадии на этом пути:

- индивид, проявляется в естественных формах существования, основной характеристикой проявлений человека на данной стадии является игнорирование нормативных требований;

- субъект, проявляется в ситуациях воспроизведения способов деятельности, общения, существования, основной характеристикой проявлений человека на данной стадии является следование нормативным требованиям;

- личность, проявляется в творческих ситуациях, основной характеристикой личности является позитивное относительно целей изменение нормативных требований, т.е. способов деятельности, общения, существования;

- индивидуальность – высшая форма творческого проявления человека, основной характеристикой проявлений человека в этом случае будет создание нового в соответствии с нормами творческой созидательной деятельности.

В то же время в текстах ФГОС ОО выделяем положения связанные с результатами формирования отношения к нормам деятельности, общения, существования:

▶ ДО – «ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам»;

▶ НОО – «овладение способностью принимать и сохранять цели и задачи учебной деятельности, поиска средств ее осуществления»;

▶ ООО – «умение самостоятельно определять цели своего обучения, ставить и формулировать для себя новые задачи в учёбе и познавательной деятельности»;

▶ СОО – «умение самостоятельно определять цели деятельности и составлять планы деятельности; самостоятельно осуществлять, контролировать и корректировать деятельность; использовать все возможные ресурсы для достижения поставленных целей и реализации планов деятельности».

В ДО мы видим уход от «индивидуности» и формирование элементов «субъектности». В НОО – формирование «субъектности». В ООО стоит задача формирования элементов «личностного» проявления. В СОО – формирование базовых составляющих «личности». Обратим внимание ФГОС ОО не предусматривают формирования «индивидуальности».

Каждому типу проявлений человеческого поведения соответствует тип деятельности субъект – исполнитель; личность – управленец; индивидуальность – исследователь, инноватор, конструктор.

Итак, к каким выводам мы приходим? Фиксируем обобщенный риск нарушений в реализации преемственности ФГОС ОО – невыполнение госзаказа, обеспечивающего реализацию метапредметных результатов. Определены некоторые перспективные направления деятельности, на которые следует обратить внимание. К таким направлениям мы относим:

- соблюдение позиционных взаимоотношений;
- введение единых оснований для проектирования ООП ОО образовательными организациями;
- создание условий для сетевого взаимодействия и самих сетей образовательных организаций для обеспечения преемственности;
- создание единого управления преемственностью общего образования
- обеспечение взаимодействия между педагогами ДО, НОО, ООО, СОО;
- создание и обеспечение работы годичных команд учителей в ООО, СОО.

Список использованных источников

1. Анисимов, О.С. 100 схем [Текст] / О.С. Анисимов. – ООО «Великий Новгород «Печатный двор» - В.Н., 2013. – 156 с.
2. Анисимов, О.С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования [Текст] / ИНОАН СССР. Всесоюзный методологический центр; Российская академия кадрового обеспечения АПК. – М.: Экономика, 1991. – 352 с.
3. Анисимов, О.С. Сущность человека: проблемное поле. [Текст] / О.С. Анисимов. – М., 2009. – 414 с. – (Энциклопедия управленческих знаний).

© Иванов А.А., Шелкунова Т.В., 2015

Игнатенко А.В., магистрант 2 курса факультета социологии
Алтайский государственный университет, г. Барнаул, Российская Федерация

Игнатенко С.В., директор
МКОУ «Нижнечуманская СОШ», с. Нижнечуманка, Российская Федерация

ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА (НА ПРИМЕРЕ МКОУ НИЖНЕЧУМАНСКОЙ СОШ БАЕВСКОГО РАЙОНА АЛТАЙСКОГО КРАЯ)

Психолого-медико-педагогический консилиум является одной из форм взаимодействия специалистов образовательного учреждения, объединяющихся для психолого-медико-педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии и/или состояниями декомпенсации [1].

Необходимость создания в школе психолого-медико-педагогического консилиума (ПМПК) было продиктовано увеличением количества детей с диагнозом «Задержка психического развития» и, как следствие, поиском путей взаимодействия педагогов с этой категорией учащихся.

Психолого-медико-педагогический консилиум образовательного учреждения (ПМПК ОУ) рассматривается как форма взаимодействия специалистов учреждения, объединяющихся для психолого-медико- педагогического сопровождения обучающихся, воспитанников с ограниченными возможностями здоровья. В школе разработано «Положение о ПМПК», на основании которого и строится вся работа. Каждую четверть, согласно плана работы проводятся заседания консилиума с участием фельдшера ФАПа.

Цель работы консилиума: обеспечение диагностического сопровождения учащихся с отклонениями в развитии в соответствии со специальными образовательными потребностями, возрастными и индивидуальными особенностями, выявление характера и причины отклонения в поведении и учебе учащихся, разработка программ индивидуального сопровождения детей-инвалидов.

В состав консилиума входят: заместитель директора по УВР, инспектор по охране и защите прав детства, медицинский работник, учитель физкультуры. Диагностика и обследование ребенка начинается чаще всего с запроса учителя, администрации школы.

Заседания консилиума происходит в несколько этапов:

1. расширенное заседание (учителя - предметники, классные руководители, администрация). Рассмотрение программ психолого - педагогического сопровождения детей - инвалидов;
2. расширенное (совместно с учителями – предметниками) заседание: обследование детей, имеющих проблемы в обучении;
3. анализ результатов мониторинга учащихся 1 класса (по итогам 2014-2015 учебного года); выработка рекомендаций, рассмотрение планов психологической подготовки учащихся 9, 11 классов к экзаменам;
4. анализ работы консилиума за 2014-2015 учебный год.

Класные руководители, учителя – предметники, опираясь на результаты своих собственных наблюдений, дают педагогическую характеристику учебной деятельности и поведения учащихся. Представленная информация касается трудностей, которые испытывает ученик в различных педагогических ситуациях, и особенностей индивидуальных черт его обучения, общения, самочувствия; трудности и особенности, проявляющиеся при подготовке домашних заданий; при устных и письменных ответах на уроках; трудности, возникающие в процессе усвоения нового материала или повторения пройденного; виды заданий или учебного материала, вызывающие наибольшие трудности; успеваемость.

Выявляются основные проблемы у детей: низкий уровень звукопроизношения, сформированности лексико-грамматического строя речи, низкий уровень развития мелкой моторики; трудности в усвоении программного материала, обусловленные особенностью психических процессов, низким уровнем знаний об окружающей действительности.

Членами ПМПк разрабатываются рекомендации учителям: постоянный индивидуальный контроль, проговаривание алгоритма производимых действий. Двое учащихся были направлены на ТПМПк для определения вида программы и дальнейшего образовательного маршрута. Все заседания ПМПк протоколируются в специальном журнале.

В работе ПМПк существует ряд проблем: нет заинтересованности и участия родителей, в основном это неблагополучные семьи, нет ставки логопеда, а также следует обратить внимание на грамотное составление индивидуальных программ сопровождения учащихся.

Таким образом, взаимодействие субъектов образовательной деятельности посредством психолого-медико-педагогического консилиума приводит к положительным результатам.

Список использованной литературы

1. Письмо Минобразования РФ от 27.03.2000 N 27/901-6 "О психолого-медико-педагогическом консилиуме (ПМПк) образовательного учреждения" // [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.kiro46.ru/docs/pismo_27.03.2000_27901-6.pdf

© Игнатенко А.В., Игнатенко С.В. 2015

Иманкулов А. Э.,

Директор Профессионального лицея № 18,
г. Бишкек, Кыргызская Республика

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ЛИЦЕЕ

Практика работы в профессиональном лицее показывает, что для совершенствования управлением качества обучения необходим системный подход, на основе которого была

разработана система управления качеством обучения и воспитания в профессиональных лицеях. В данной системе управления качеством может осуществляться в определённом аспекте (в нашем случае - это обучение и воспитание) и на любом уровне управления (в разработанной нами системе - это уровень администрации, педагогического коллектива и мастеров). И, как показывает практика, наибольший эффект достигается при условии коллективной работы администрации, педагогов и мастеров. Во-первых, как нам кажется, при этом осуществляется единообразие целей и задач, решаемых субъектами управления и требуемых руководством учреждения. Во-вторых, существует необходимость выработки единого направления управленческой деятельности и его корректировки в процессе формирования необходимого качества. В - третьих, осуществляется постоянное взаимное сотрудничество между субъектами управления, обеспечивающее обмен информацией в процессе принятия тех или иных решений. Однако, даже имея в виду существующие проблемы, следует признать необходимость построения и возможность эффективного функционирования системы управления качеством обучения и воспитания, обеспечивающей решение целого ряда педагогических проблем.

Сказанное потребовало применения инновационно-педагогических подходов к осуществлению экспериментальной работы.

Инновационный процесс определяется как динамическое единство создания педагогических новшеств, их освоения педагогическим сообществом и эффективное использование в практике обучения и воспитания на научной основе.

Инновационно-педагогические процессы в системах управления профессиональным образованием пока значительно уступают по масштабам и интенсивности процессам обновления в их объектах: лицеях, колледжах и других образовательных системах. Многие из управленческих нововведений носят недостаточно осмысленный, необоснованный характер, они часто теряются в массе педагогических инноваций, не выделяются особо, что и мешает их осмыслить. Не менее часто в разряд управленческих нововведений попадают преобразования в лицее как *целостной социально-педагогической системе*, которые, конечно, как и все прочие изменения, не осуществляются без участия управленцев, иногда делаются по преимуществу силами управленцев, но не становятся от этого собственно управленческими нововведениями.

Системы управления, не способные улавливать и решать новые организационно-педагогические проблемы, становятся тормозом в дальнейшем развитии образования. Именно развивая и обновляя системы управления образовательным учреждением нового типа, можно будет обеспечить их выживание, их адаптацию к условиям переходного периода, их результативное функционирование и тем более – прогрессивное развитие.

В новшествах выделяется, главным образом, изменение, охватывающее либо отдельную сферу образования, либо всю систему в целом. Когда речь идет об изменениях во всей системе образования, то это уже называется реформой. Таким образом, новшество означает попытку изменить либо существующую систему образования, либо какие-то отдельные элементы, и делается это сознательно и намеренно с целью улучшения существующей системы. Новшество не всегда может быть чем, то новым, но обязательно должно быть чем-то лучшим.

Мы также считаем необходимым различать эти понятия. Нововведение является более узким понятием по сравнению с новшеством. Нововведение - это носитель новшества, средство его «доставки» в нужную точку обновляемой системы. Поскольку новшество всегда составляет внутреннюю суть нововведения, нововведение без новшества бессодержательно. Но и новшество без нововведения - это только абстрактная, чисто теоретическая возможность улучшить состояние дел.

Реализуя в формирующем эксперименте инновационно-педагогические подходы к управлению качеством обучения, мы пришли к мысли, что эксперимент следует начать с педагогического проектирования, поскольку бесчисленные, случайным образом осуществляемые мероприятия, как правило, не дают сколь угодно весомых результатов.

Осуществляя проектирование, мы исходили из того, что создание системы управления качеством в условиях профессионального лица обладает существенной спецификой. Во-первых, в отличие от других педагогических конструкций создание системы управления качеством в основном не достигает своего завершения в той или иной степени. Окончательным оно может считаться, когда определены субъекты управленческой деятельности, распределены полномочия, установлены связи и ответственность подсистем управления и т.д. Наполнение системы, ее процессуальная сторона будут находиться в постоянном развитии, ибо только в нем возможно постоянное движение к достижению качества. Определяя в нашем эксперименте субъектов управления, мы организуем совместную деятельность администрации лица, его педагогов и мастеров, проектирование триединства которых позволит, на наш взгляд совершенствовать качество управления обучения и воспитания. Учитывая предпочтительность развивающегося учреждения начального профессионального образования, была переработана нормативная документация, отражающая содержание начального профессионального образования, а также разработана и апробирована «Концепция организации воспитательной деятельности в профессиональном лицее». Во-вторых, проект такой системы представляет собой совокупность нескольких проектов, теоретическое создание которых сопровождается в нашем исследовании экспериментальной проверкой и коррекцией. Наш формирующий эксперимент пронизывает весь процесс педагогического проектирования и продолжается после окончания работы над формированием системы управления. Эксперимент должен показать, что профессиональный лицей, имеющий систему управления качеством обучения и воспитания всегда остается инновационным и в экспериментальном режиме осуществляет постоянное самосовершенствование. Исходя из сказанного, в нашем эксперименте наметились некоторые особенности процесса проектирования системы управления качеством обучения.

В рамках проектирования был разработан «План действий по реализации стратегии образования в профессиональном лицее №18 на 2012-2015 г.г.» в качестве первого трехлетнего плана для реализации стратегии развития профессионального образования в ПЛ №18 на 2013-2020г.г.

Осуществляя экспериментальное проектирование, мы разбиваем его на несколько этапов проектировочной деятельности.

Первый этап был условно назван этапом создания педагогического изобретения. Мы считаем, что любая изобретательская идея по управлению качеством может иметь на начальном этапе четкие выражения. Конкретные черты изобретательской идеи приобретают уже в процессе непосредственного проектирования. На начальной стадии обычно ставится только основная цель -повысить качество управления обучения и воспитания. И что совершенно естественно, изобретательская идея конкретизируется типом образовательной организации. В нашем случае – это профессиональный лицей. И первый шаг состоял в том, чтобы заинтересовать весь коллектив лицея в идее повышения качества управления обучения и создании соответствующей системы. Принятие решения о переводе политики учреждения на рельсы управления качеством осуществлялось нами, исходя из признания актуальности данной идеи, возможностей педагогов и мастеров, а также предварительного определения необходимых ресурсов. Таким образом, первый этап проектирования заключался в осознании коллективом лицея идеи необходимости повышения качества управления обучением и воспитанием.

Второй этап проектирования обозначен в нашем исследовании как этап создания единичного опытного образца. Первоначальные действия по созданию системы были связаны с определением целей данной системы. Они определяются исходя из целей общества, потребностей общества в специалистах определенного профиля, в конкретных рабочих специальностях, государственной политикой в области образования.

Целью педагогической системы управления качеством обучения мы считаем количественно и качественно определенную во времени и пространстве параметров область желаемых значений, отвечающих при их достижении оптимальному функционированию системы. Составляющие ее подцели являются динамическими, нежесткими по вероятности достижения и строятся с учетом обратной связи. Выбор главной цели управления качеством состоит не просто в декларировании, а в детальной разработке количественных и качественных показателей ее достижения. В нашем эксперименте, к примеру, показателями качества обучения является сформированность соответствующих компетенций, уровень мотивации педагогов и учащихся, а также другие индикаторы.

Показателями в воспитании - это изменения в направленности личности, изменения в поведении, это - качественные характеристики. К количественным показателям относятся: количество учащихся, у которых повысилось качество знаний. К количественным характеристикам качества воспитания мы отнесли уменьшение количества правонарушений, что, к сожалению, достаточно характерно для учащихся профессиональных лицеев. Увеличение количества социально адаптированных учащихся и другие индикаторов схематично сказанное можно показать следующим образом:



Схема 1. Проектирование целеполагания в управлении качеством обучения

Определение цели управления качеством обучения, а также соответствующей системы занималась та часть педагогического коллектива лицея, которая могла теоретически проектировать ее основные положения в зависимости от выбранного аспекта, управление которым планировалось осуществить в процессе разработки и управления системой. В группу вошли администрация учреждения, педагоги и мастера. Постановка цели системы управления качеством обучения и воспитания осуществлялась средствами креативного моделирования. Для этого по каждому показателю качества давался перечень возможных уровней достижения.

Чтобы работа по дальнейшему совершенствованию системы управления качеством обучения осуществлялась эффективно, мы старались, чтобы цели эксперимента были понятны и поддержаны коллективом, чтобы они стали лично значимыми для каждого работника профессионального лицея.

Таким образом, целеполагание явилось важным шагом в проектировании системы управления качеством обучения и воспитания. Второй шаг связан с непосредственным планированием самой системы управления качеством. На данном этапе проектирования разрабатывалась программа работы. В ней отражены этапы работы по формированию необходимого качества с указанием конкретных мероприятий в области качества, ресурсы и последовательность действий. При разработке программы мы руководствовались исследованиями С.А.Репина, который дал конкретные рекомендации по разработке подобных программ [1].

Так, в частности, мы выделили всех субъектов, реализации данной программы опираясь на исследования С. А. Репина. Мы применили программно-целевой метод составления программ, т.е. программа должна обладать актуальностью, прогнозичностью, рациональностью и реалистичностью.

Основное назначение программы состояло в планировании действий по выявлению тенденций в развитии качества и нейтрализации негативных явлений, снижающих его уровень. Таким образом, мы попытались заложить в программе процедуры оценки качества и способы его повышения. Ее содержание определяют наполнение системы управления качеством в целом.

Использованная литература

1. Репин, С. А. Программно-целевой принцип управления образованием [Текст] / С.А. Репин - Челябинск, 1999-125с.

© Иманкулов А.Э., 2015

Иманкулов А. Э.,

Директор Профессионального лицея № 18,
г. Бишкек, Кыргызская Республика

УЧЕБНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

Существенные изменения в экономике, на рынке труда, в механизмах социальной защиты, становление новых государственных и общественных структур (органы занятости, торгово-промышленные палаты и другие объединения предпринимателей, новые профсоюзы и др.) позволяют говорить о формировании новой социально-экономической среды, оказывающей существенное влияние на начальное профессиональное образование. Практически ликвидирован социальный институт базовых предприятий, за счет которых традиционно осуществлялось строительство, обеспечение оборудованием, инструментом и материалами, производственное обучение и производственная практика. Это значительно усложняет не только подготовку квалифицированных кадров, но и в еще большей степени – перепрофи-лирование образовательных учреждений в соответствии с потребностями рынка труда. Объединения работодателей и профсоюзы практически не участвуют в решении проблем начального профессионального образования./1/

В условиях формирующегося рынка труда особое значение приобретает проблема управления профессиональным образованием на всех уровнях его развития. Одним из основных условий совершенствования данной работы становится необходимость организации требований образовательного менеджмента и формирование гибкой образовательной системы. Практическая работа по построению новой системы

управления включает в себя следующие параметры: - управление качеством образования, качеством реализации образовательного стандарта;- управление методической, организационной, консультативной поддержкой; - управление повышением квалификации и подготовкой кадров из выпускников профессионального лица. Все это обязывает видоизменять и развивать систему управления профессиональным лицеем и ее объекты; разрабатывать новую образовательную стратегию; менять устоявшиеся отношения в делегировании полномочий, переводя их на саморазвитие, самостоятельность./2/

Децентрализация управления профессиональными учебными заведениями повышает ответственность руководителей за состояние работы, требует включения новых механизмов управления, связанных с лицензированием, аккредитацией, аттестацией. Перед учебным заведениями, откликающимися на запросы рынка труда, встает достаточно сложная нестандартная задача исследования и формирования образовательного, то есть то, что принято называть образовательным маркетингом. Система управления учебным заведением, имеющая объектом образовательный маркетинг, направляется на изучение и учет спроса рынка труда и образования с целью подготовки конкурентно-способных профессиональных кадров. Осуществление программы образовательного маркетинга в экономических условиях рынка требует решения вполне определенных задач:- анализа спроса на образовательные услуги;- воздействия на это спрос; - удовлетворения образовательного спроса.

Обозначенные позиции требуют от управленческого персонала лица умения организовать работу педагогического коллектива таким образом, чтобы формировался соответствующий имидж, положительное представление о качестве образования в данном учебном заведении. Таким образом, обеспечивается успешность продажи образовательных услуг, вполне устойчивой становится конкурентоспособность учебного заведения, а это является основой его существования и выживания в данных обстоятельствах. Успешная организация образовательного маркетинга предполагает проведение кропотливой исследовательской работы; четкий контроль за реализацией конкретных программ; анализ ошибок и упущений; корректировку дальнейших действий.

Для эффективного управления системой профессиональной подготовки как целостности процессом необходимо, как нам думается, совершенствовать взаимодействие всех звеньев производства и реализации образовательных услуг. Достаточно устойчивая и во многом консервативная к инновациям школа начального профессионального образования постепенно меняет парадигму своего развития и функционирования. Кардинальные изменения происходят прежде всего в управлении профессиональными лицеями. В повседневную образовательную практику целенаправленно внедряется научный подход с акцентом на индивидуально-личностные и социально-психологические аспекты управления. Адаптация начального профессионального образования к современным социально-экономическим условиям затруднена из-за не разработанности критериев эффективности управленческой деятельности. Далеко не в одинаковой степени осмыслены и содержательно проработаны все функции управления, типы управления и т.д. Выделяют несколько типов управления - опишем одну из них.

Так как, к примеру, структуры матричного типа, возникают при одновременной реализации многих проектов. Один и тот же сотрудник может входить в разные проектные группы и подчиняться нескольким руководителям проектов. Однако эти руководители не имеют административных полномочий, – эти полномочия остаются за руководителями подразделений. Руководители проектов определяют только, что и когда должно быть сделано. Кто и как это будет делать, определяют руководители подразделений.

Структуры такого типа могут возникать при реализации в лицее широкой программы развития, включающей проекты освоения многих новшеств. Принципиальная схема матричной структуры изображена на схеме 1. Создание матричной структуры позволяет существенно повысить гибкость управления. Однако структура этого типа предполагает высокий уровень компетенции руководителей и зрелости коллектива.

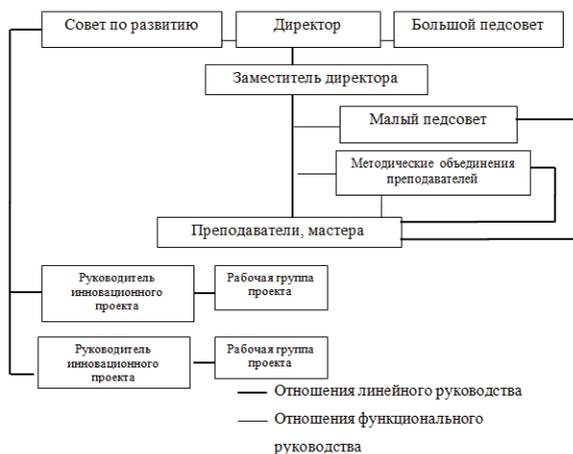


Схема 1. Принципиальная схема матричной структуры управления профессиональным лицеем

Из обозначенных структур видно, что основным субъектом управления в профессиональном лицее является директор. Он же является главой администрации. Естественным образом возникает вопрос о функциях управления со стороны администрации лицея. Они отражают основное содержание управленческой деятельности и выполняют управляющие функции.

Использованная литература

1. Сборник учебно-методических и нормативных материалов по профессиональному образованию. Вып.1/сост. Ю. А. Якуба - М., 1994-450с.
2. Соколов А. Г. Научные основы управления профессиональным техническим учебным заведением. М.: Высшая школа, 1984-63с.

© Иманкулов А.Э., 2015

РАЗВИТИЕ РЕЧЕТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ- БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В условиях реформирования высшего образования, когда «основной задачей является не просто подготовка дипломированного специалиста, обладающего необходимым уровнем знаний, навыков и умений для определенного направления подготовки, но и развитие социально адаптивной творческой личности» [5, с. 77], основным принципом обучения иностранному языку признается личностно-деятельностный. При этом активизация речевого мышления студентов на занятиях является основной задачей обучения. О. Г. Поляков отмечает, что о речемышлении следует судить не по тому, сколько студентам приходится говорить и писать, а по тому, сколько им приходится мыслить, применяя свои когнитивные способности и знания об окружающей действительности, чтобы подчерпнуть смысл из потока новой информации [5, с. 45].

На взаимосвязь между речевой и творческой деятельностью указывал Б. В. Беляев: «Речь – это всегда творческая деятельность. Она, как показатель практического владения языком, всегда бывает чрезвычайно разнообразна, как по своему внутреннему, так и по своему внешнему словесному оформлению. Речевое творчество возможно лишь тогда, когда сознание человека при речевой деятельности занято содержанием речи, а речевые навыки входят лишь составными компонентами в речевые умения. Речевое творчество осуществляется нами интуитивно, т. е. на основе чувства языка» [1, с. 62].

Исходя из вышесказанного следует, что высказывание как продукт творческого процесса наряду с лингвистическими характеристиками (содержательность, композиционно-смысловая структура, цельность и связность), должно обладать и творческими характеристиками (новизна, оригинальность, образность, эмоциональность).

В. И. Невская выделила четыре типа высказываний, имеющих место при обучении иностранному языку [4]:

1. высказывание неоригинальное как по форме, так и по содержанию (полная репродукция, цитирование);
2. высказывание оригинальное по содержанию, но неоригинальное по форме (комбинирование заученных предложений, использование поговорок для выражения своих мыслей);
3. высказывание оригинальное по форме, но неоригинальное по содержанию (изложение, пересказ воспринятого, сочинение на пройденную хорошо проанализированную тему);
4. высказывание оригинальное как по форме изложения, так и по содержанию (полное творческое высказывание).

Речевая деятельность осуществляется языковой личностью. Ю. Н. Караулов под языковой личностью понимает «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), различающихся степенью структурно-языковой сложности, глубиной и точностью отражения действительности, а также определённой целевой направленностью» [2, с. 3].

Автор данной модели определяет готовности к речевой деятельности трёхуровневой языковой личности:

Вербально-семантическому уровню языковой личности соответствуют: готовность к номинациям, готовность к рецепции лексики, готовность осуществлять выбор слов, готовность к рецепции грамматических структур, готовность понимать и воспринимать в речи значительное богатство средств выражения.

Тезаурусному уровню языковой личности соответствуют: готовность отыскивать, понимать и перерабатывать необходимую информацию в тексте с опорой на ключевые слова, дескрипторы, понятия; готовность придавать высказыванию модальную окрашенность; готовность к импровизации речи; готовность пользоваться внутренней речью, готовность рефлексировать.

Мотивационно-побудительному уровню языковой личности соответствуют: готовность целенаправленно строить высказывание, достигающие заданного эффекта; готовность использовать стилистические средства в продуктивной деятельности; готовность соотносить интенции, мотивы, запрограммированные средства со способами их объективации в тексте; готовность эстетического анализа текста; готовность к прогнозированию сюжетных ходов; готовность оперировать прецедентными текстами художественной литературы; готовность чувствовать рифмы; готовность продуктивно пользоваться тропами... и др. [2, с. 60-61].

Если соотнести уровни языковой личности, выделенные Ю. Н. Карауловым, и типы высказываний по В. И. Невской, можно сделать вывод о том, что на вербально-семантическом уровне формируется первый тип высказываний, где степень присутствия творчества очень мала. Данный уровень носит репродуктивный характер. На тезаурусном (лингвокогнитивном) уровне формируются высказывания второго и третьего типов. Креативность здесь проявляется в индивидуальном выборе, в личностном предпочтении одного понятия другому, в умении дать субъективную оценку высказыванию, в готовности к рефлексии. На мотивационно-побудительном уровне формируется четвёртый тип высказывания, собственно творческий.

Выделенные Ю.Н. Карауловым готовности в определённых условиях приобретают стабильность и способствуют развитию речетворческих способностей.

Речетворческие способности конкретизируются в следующих речетворческих умениях: формировать замысел текста; находить жанровую форму воплощения замысла текста; отбирать и использовать ассоциации, согласно замыслу текста; структурно-семантически организовывать текст как единое целое; употреблять разнообразные изобразительно-языковые средства в тексте; корректировать текст, приводя его в соответствии с замыслом.

Формированию и развитию указанных речетворческих умений будут способствовать следующие упражнения, которые могут найти свое место на различных этапах занятия как в устной, так и в письменной формах.

Например, упражнения, которые могут быть использованы в качестве речевой зарядки:

а) Назовите как можно больше причин для каждой из описанных ниже ситуаций. (Например: Во дворе дерево было «облеплено» обезьянами). При поиске возможных причин не стоит отбрасывать причины маловероятные, необычные. (Например: действие инопланетян).

б) Напишите причины описанных действий. (Например: «Она сказала «Да», и он рухнул вниз с большой высотой»).

в) Придумайте предложение или текст, в котором каждое слово начиналось бы с буквы «А». Например: Alle anderen Alten angeln abends am Atommeiler aberwitzige Aale.

г) Просмотрите серию картин, сформулируйте проблему.

д) Какие непредвиденные неприятные события могут случиться на вечеринке у Вашего друга? Сформулируйте проблему.

Или упражнения при работе с текстом:

а) Перепишите данную историю, добавляя события из предыстории, чтобы понять причины происходящих событий.

б) Изобразите внутренний мир главных героев с помощью вставок в текст их мыслей.

в) Опишите отношения персонажа рассказа к своим поступкам в форме писем главного героя к другим персонажам.

г) Создайте антигероя: замените все характерные черты главного героя (внешность, характер, манера поведения) на полностью противоположные. Напишите новые сцены с участием антигероя.

Рассмотрим также примеры собственно творческих упражнений:

а) Посмотрите на картину с изображением весеннего пейзажа. Вообразите, что Вы находитесь в этом весеннем лесу. Закройте глаза и попробуйте описать то, что Вы видите, слышите и чувствуете.

б) Представьте себе, что Вы воспитатель детского сада, один из Ваших воспитанников попросил Вас рассказать сказку про самую скучную книгу в мире. Напишите эту сказку.

в) (Групповое упражнение) Каждый студент получает три листа бумаги разных цветов, которые нужно заполнить. На первом листе студенты пишут имя, возраст, профессию героя; на втором – помещение, место действия, на третьем – тему или проблему, о которой должна быть история: любовь, радость, преступление и т.д. Листы смешиваются, каждый выбирает себе снова три листа разных цветов и пишет короткий рассказ.

Таким образом, рассмотренные выше упражнения будут способствовать развитию речетворческих умений студентов в частности, и их творческого потенциала в целом, позволяют реализовать развивающий потенциал предмета «Иностранный язык».

Список использованной литературы

1. Беляев, Б. В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: пособие для преподавателей и студентов [Текст] / Б. В. Беляев. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.

2. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю. Н. Караулов. - М.: Просвещение, 1987. – 276 с.
3. Кизрина Н. Г. Эвристические приемы в обучении иноязычной письменной речи [Электронный ресурс] // Интеграция образования. – 2008. – №4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/evristicheskie-priemy-v-obuchanii-inoazychnoy-pismennoy-rechi> (дата обращения: 24.09.2015).
4. Невская, В. И. Творческое высказывание на иностранном языке [Текст] / В. И. Невская. – Горький, 1974. – 179 с.
5. Поляков О. Г. Принципы обучения иностранному языку будущих учителей и факторы, способствующие их реализации. [Текст] / О. Г. Поляков // Теория и практика обучения иностранным языкам: традиции и инновации: Сборник статей международной научно-практической конференции памяти академика РАО Инессы Львовны Бим.– М.: ТЕЗАУРУС, 2013. – 300 с.

© Кизрина Н. Г.

Киселева А.В.,
преподаватель кафедры социальных наук
УралГАХА,
г. Екатеринбург, Российская Федерация

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УРАЛЬСКОЙ АРХИТЕКТУРНО- ХУДОЖЕСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ

Специфика организации современного производства такова, что исследовательский и творческий поиск становится важной составляющей любой профессии. Потому исследовательская и практическая деятельность в современном мире рассматривается как образ жизни современного человека [3].

В образовательном процессе современной высшей школы исследовательский метод обучения становится приоритетным среди других педагогических методов. Он в большей мере отвечает современным задачам и целям образования: связь с современной наукой и практическая направленность обучения. Сегодня необходимо, чтобы выпускники высшей школы были готовы активно взаимодействовать в команде, осуществлять плодотворный диалог, свободно владеть современными информационными технологиями, маневренно функционировать в условиях неопределенности.

Научно-исследовательская работа студентов как одна из важных составляющих подготовки квалифицированных специалистов высшего образования сопряжена с триединством образовательного процесса в целом: учебно-воспитательный, научный и практический. Научно-исследовательская работа студентов в образовательном процессе одно из главных средств повышения уровня подготовки специалистов широкого профиля,

умеющих творчески подойти к применению приобретенных умений и навыков исследования, а также передовых достижений культурного и научно-технического прогресса в профессиональной деятельности.

Работа студентов в исследованиях практической направленности дает возможность расширить и систематизировать знания в области изучаемых дисциплин. При подготовке исследовательской работы студент самостоятельно подбирает теоретический материал, учится его анализировать, обобщать и координировать с полученными данными своих экспериментальных и научных исследований, принимает во внимание взаимосвязь социальных, педагогических и общенаучных дисциплин с решением практических задач, с которыми предстоит столкнуться в дальнейшей профессиональной деятельности [2].

На современном этапе образования исследовательский метод обучения воспринимают одним из главных путей познания, поскольку в его основе заложен собственный исследовательский поиск, а не усвоение студентами готовых знаний, передаваемых преподавателем.

Процесс выполнения студентами научной деятельности различных форм исследовательских работ, важное направление в совершенствовании их практической и теоретической подготовки. Подобный род деятельности способствует творческому и профессиональному развитию; дает возможность освоить дополнительный теоретический материал и накопить практические профессиональные навыки по направлению своей деятельности; совершенствует умения самостоятельно работать с большим количеством источников информации и техническими средствами; способствует овладению методологией исследований; развивает умение анализировать полученные результаты и выработать рекомендации по совершенствованию того или иного вида деятельности; способствует закреплению и углублению имеющихся теоретических знаний [3].

Самостоятельная научно-исследовательская работа студентов выполняется под непосредственным руководством преподавателя и развивает у студентов навыки индивидуальной творческой работы, способствует овладению технологиями прогрессивных научных исследований, углублённому изучению какого-либо проблемного вопроса, раздела, темы учебной дисциплины (включая изучение дополнительных источников). Тематика и характер исследовательских работ могут быть представлены в различных направлениях.[4]

Одной из особенностей образовательного процесса в Уральской архитектуруно-художественной являются творческие лаборатории по интегративному курсу изодизайна, который охватывает следующие предметы: история искусства, черчение (та часть дисциплины, которая формирует пространственное мышление), история дизайна, где студенты занимаются исследовательской и практической деятельностью, имеют возможность развиваться по индивидуальным образовательным траекториям, при этом деятельность преподавателя – консультативно-координирующая.

Студенты, обучающиеся по направлению «Графика», по специальности – художник анимации и компьютерной графики, активно работают в лаборатории мультипликации, представляющей собой синтез музыки, живописи, литературы и графики. Выразительно-изобразительные средства каждого из этих видов искусства по-своему воздействуют на

воображение, представление, способствует развитию зрительной памяти, активизирует мыслительную деятельность и раскрывает творческий потенциал. Таким образом, осуществляется интеграция в единую систему современной художественной культуры. Зримость образов, сюжетность, звуковое сопровождение способствует эмоционально-чувственному раскрепощению, находящее свое выражение в развитии творческого потенциала и становлении индивидуального творческого стиля.

В лаборатории «Парк бумажных архитектурных макетов» студенты, совместно с учащимися художественных школ города изучают традиции архитектуры и градостроительства Урала. Основываясь на новых подходах к историческому архитектурному образованию, студенты совместно с преподавателями совершенствуют технологию бумажного макетирования исторических сооружений. По редким документам и фотографиям, старым чертежам из архивов воссоздают памятники архитектуры, которые рассказывают об этапах развития старо-промышленных территорий, разнообразие городов. Перенесенные на реальную карту Уральского региона макеты позволяют сравнивать архитектуру одного периода застройки в разных на десятки и сотни километров, удаленных друг от друга городах и рассматривать детали зданий непосредственно вблизи.

Специфика подобных творческих лаборатории заключается в том, что каждый год берется для обсуждения новая тема, на практико-ориентированных семинарах студенты представляют и защищают свои проекты в рамках исследовательской деятельности. Проходит совместное обсуждение и выдвижение гипотез, которые представлены в творческих проектах – зарисовках, тезисах, картинах, стихах, презентациях, 3-D проектах, макетах и т. д. Полученный в ходе исследований материал студенты сопоставляют с результатами в других группах, совместно делают выводы и обнаруживают закономерности и связи.

Исследовательская деятельность в творческой лаборатории связывает теорию с практикой обучения, будущей профессией, служит становлению студентов как творческих личностей, способных эффективно решать возникающие теоретические и прикладные проблемы так и развитию социально-психологических механизмов межличностного познания и взаимопонимания, а также системы. Все навыки и опыт, приобретенные студентами в исследовательской и практической деятельности, непременно будут способствовать формированию квалифицированного и востребованного специалиста, способного к самообразованию и саморазвитию. [1].

Список использованной литературы

1. Акимова О.Б., Чапаев Н.К. Акмеологический потенциал интегрированной системы общепедагогической подготовки педагога профессионального образования. / Теория и практика профессионально-педагогического образования: [коллективная монография]. Т. 3 / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; [О. Б. Акимова и др.; под ред. Г. М. Романцева]. - Екатеринбург: Издательство РГППУ, 2013. С. 164-175.

2. Алексеева О.И., Рисин И.Е., Эйтингон В.Н. Организация управления научными исследованиями в вузах. Воронеж: Воронежский госуниверситет, 1981. 87с.

3. Балашов В.В. Организация научно-исследовательской деятельности студентов в вузах России [Текст]: монография / В.В. Балашов, Г.В. Лагунов, И. В. Малюгина; ГУУ: в 3 ч. - М., 2002. 215с.

4. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий: Материалы для специалистов образоват. учреждений. - СПб.: КАРО, 2002. 368с.

© Киселева А.В., 2015

Кудряшов Е.В.

Кандидат наук по физическому воспитанию и спорту, доцент
Пермский национальный исследовательский политехнический университет,
Пермь, Российская Федерация

СОДЕРЖАНИЕ МОДЕЛЕЙ СИЛОВОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ПРЫГУНИЙ В ВЫСОТУ И СПОРТСМЕНОК, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ В ФУТЗАЛЕ

Введение. Как известно, успех в любом виде спорта зависит от многих различных составляющих, в число которых входит и физическая подготовленность [5, с. 158]. Спортивные игры также требуют от спортсмена соответствующего уровня развития различных физических качеств [3, с. 33].

В последнее время наблюдается тенденция к повышению требований к силовой, атлетической подготовки спортсменов. В этой связи возникает необходимость разработки параметров развития силовых качеств, на которые необходимо ориентироваться при построении тренировочного процесса [1, с. 25; 2, с. 84].

Формулирование целей статьи. Учитывая изложенное выше, была поставлена цель работы: разработать модельные показатели силовой подготовленности квалифицированных футболисток и провести сравнительный анализ этих результатов с аналогичными данными у прыгуней в высоту.

Методы и организация исследований. При проведении исследования были использованы следующие методы: анализ научно-методической и специальной литературы, обобщение передового опыта специалистов практиков в области футбола и легкой атлетики, полидинамометрия, методы математической статистики.

При помощи динамометра системы В.М.Абалакова и методики Б.М.Рыбалко была измерена сила различных мышечных групп: сгибателей и разгибателей бедра, сгибателей и разгибателей голени, подошвенного сгибателя стопы, 5-ти мышечных групп ноги. Полученные показатели абсолютной силы спортсменок делили на массу их тела для получения данных относительной силы. После чего эти результаты сравнивались с аналогичными данными у прыгуней в высоту [4, с. 34].

Результаты исследований. Характеризуя результаты исследований, приведенные в табл. 1, можно отметить следующие особенности: прыгуньи в высоту – кандидаты в

мастера спорта преобладают в суммарном показателе 5-ти мышечных групп ноги над футболистками (6,86 и 4,99 соответственно). Футболистки мастера спорта также уступают прыгуньям в высоту (5,05 и 7,22 соответственно).

Таблица 1.

Показатели относительной силы прыгуний в высоту и футболисток высокой квалификации

Относительная сила	МС		КМС	
	$\bar{X} \pm m_x$		$\bar{X} \pm m_x$	
	Футболистки	Прыгунии в высоту	Футболистки	Прыгунии в высоту
5-ти мышечных групп ноги, у.е	5,05 ± 0,08	7,22 ± 0,02	4,99 ± 0,04	6,86 ± 0,03

На рис. 1 можно рассмотреть динамику изменения суммарного показателя относительной силы 5-ти мышечных групп ноги у футболисток и прыгуний в высоту с уровнем квалификации кандидат в мастера спорта и мастер спорта.

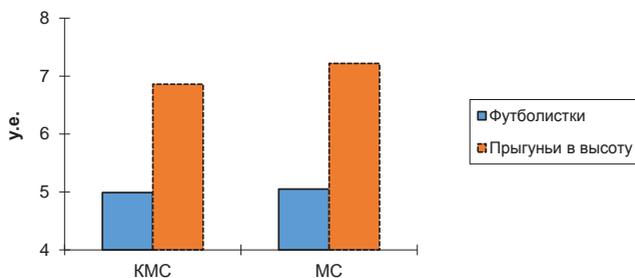


Рис. 1 Динамика изменения показателей относительной силы 5-ти мышечных групп ноги у футболисток и прыгуний в высоту высокой квалификации.

Выводы:

1. Показатели относительной силы 5-ти мышечных групп ноги у прыгуний в высоту преобладают над такими же данными у футболисток.
2. Представленные результаты можно использовать в качестве ориентиров уровня силовой подготовленности в футзале и легкоатлетических прыжках в высоту.

Список использованной литературы

1. Верхошанский, Ю.В. Основы специальной силовой подготовки в спорте / Ю.В. Верхошанский. – 3-е изд. – М. : Советский спорт, 2013. – 216 с. : ил.
2. Иванов, Н.В. Динамика корреляционных связей двигательных способностей юных футболистов 11-13 лет / Н.В. Иванов // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2015. – № 1 (119). – С. 83-86.
3. Кудряшов Е.В. Моделирование структуры силовой подготовленности студентов, занимающихся футзалом / Е.В. Кудряшов, В.П. Еловики // Спортивно ориентированное физическое воспитание и олимпийское образование – новые педагогические технологии XXI века: сборник статей X-й Всероссийской научно-практической конференции (3 апреля 2015 г.) / под. ред. В.Н. Чумакова, Т.В. Кугушевой, Д.В. Фонарева, К.В. Чедова – ФГБОУ ВПО ЧГИФК, Чайковский: ФГБОУ ВПО ЧГИФК, 2015. – С. 31-35.
4. Кудряшов Е.В. Сравнительная характеристика показателей относительной силы волейболисток и прыгуньи в высоту различной квалификации / Е.В. Кудряшов, А.В. Зюзюков // Физическое воспитание студентов творческих специальностей. – 2005. – №7. – С. 34-38.
5. Платонов, В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения / В.Н. Платонов. – К. : Олимпийская литература, 2004. – 808 с.

© Кудряшов Е.В., 2015

Махова В.В.,

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры иностранных языков ЮЗГУ,
г. Курск, Российская Федерация

К ВОПРОСУ О СИСТЕМАТИЗАЦИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В условиях глобализации современного экономического, информационного и образовательного пространства с целью реализации Болонского процесса в России началось реформирование системы высшего образования и переход к подготовке специалистов с позиций компетентного подхода.

Все понимают, что, как и любое реформирование, изменение содержательной структуры высшей школы является сложным и длительным процессом, в ходе которого, естественно, возможны ошибки, преодоление которых должно привести к созданию единой системы вузовского образования страны [5].

Так, с введением образовательных стандартов третьего поколения началась подготовка специалистов, опираясь на совершенно новую терминологическую базу – формирование

общекультурных (ОК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных (ПК) компетенций.

Большинство авторов придерживаются мнения, что **компетентность** – это владение определенными компетенциями, результат владения **обобщенными способами действия, знаниями и умениями**, позволяющий эффективно применять их на практике; **компетенции** – пополняемые системы знаний и умений, которые активизируются в определенных жизненных ситуациях и выражаются в готовности личности к продуктивному действию; в совокупности компетенции составляют компетентность. Компетенции формируются в социуме и во многом взаимосвязаны [2; 3; 6; 7; 8; 10; 11]. Ключевыми компетенциями считают те, которые обладают универсальностью и обеспечивают нормальную деятельность человека, в том числе и в профессиональной среде. Считают, что профессиональная компетентность, включает специальную, социокультурную, психологическую и информационную компетенции, позволяющие в своей совокупности осуществлять профессиональную деятельность на высоком уровне [9, с. 157-173]. В научно-методической литературе отмечают, что вводимые компетенции должны быть систематизированы, следует определить их содержание и сущностные характеристики, уточнить, с помощью каких образовательных технологий их формировать, какие признаки должен демонстрировать студент, чтобы подтвердить уровень их сформированности [1; 4; 12]. Однако с введением ФГОС ВО (ФГОС 3+) не ясными остались многие моменты, на некоторые из которых хотим обратиться в данной статье.

В частности, нами проанализированы **общекультурные компетенции**, приведенные на момент написания статьи в государственных стандартах практически по всем направлениям подготовки бакалавров (Портал Федеральных государственных образовательных стандартов (<http://fgosvo.ru>)). Исходя из самого названия «общекультурные», следует, что это именно те компетенции, которые не зависят от направления подготовки студентов, то есть ими должны овладеть все будущие специалисты на том или ином этапе обучения. А.В. Хуторской считает, что понятие «общекультурная компетенция» охватывает познание и опыт деятельности в области национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно-досуговой сфере, освоение научной картины мира [14]. По Л.С. Троянской общекультурная компетентность – это интегративная способность личности, обусловленная опытом освоения культурного пространства, уровнем обученности, воспитанности и развития, это ориентация на использование культурных эталонов как критериев оценки при решении проблем познавательного, мировоззренческого, жизненного характера [13, с.30]. Исходя из вышесказанного, приведем соотношение ОК в разных направлениях подготовки бакалавров (Табл. 1) и проанализируем их формализованность.

Таблица 1 (Продолжение)					
№	I	II	III	IV	V
О	способностью работать в команде, толерантная восприимчивая социальные,	способностью работать коллективе , толерантно	умением применять методы и средства познания, обучения и самоконтроля для интеллектуального развития, различных	способностью использовать общеправовые знания в сфере недостатка, наметить	умением критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить
О	способностью к самоорганизации и самообразованию	к способности к самоорганизации и самообразованию	к умением критически оценивать свои достоинства и недостатки, наметить пути и выбрать средства развития	способностью поддерживать должный уровень физической значимости для будущей профессии, использованием приемных основных положений	осознанием социальной значимости своей профессии, использованием приемных основных положений
О	способностью использовать методы и средства физической культуры для	способностью использовать методы и средства физической культуры	осознанием значения гуманистических ценностей для сохранения и развития современной цивилизации, методы защиты	способностью использовать приемы помощи и защиты	использованием основных положений и методов
О	способностью использовать приемы первой помощи в методах защиты условиях	готовностью пользоваться методами защиты основными методами защиты производственного персонала	знанием своих прав и обязанностей как гражданина своей страны, способностью использовать действующее законодательство и другие правовые акты в своей деятельности	и способностью к культурному мышлению, анализу проблем и процессов	к способностью анализировать социально значимые проблемы и процессы
О	К-10		способностью к письменной и электронной коммуникации	способностью к письменной и электронной коммуникации	владением одним из иностранных языков на уровне бытового общения, пониманием

Таблица 1 (Продолжение)		III	IV	V
№	I	II	III	IV
O		владением средствами самостоятельного, методически правильного использования методов физического воспитания и	способностью находить организационно-управленческие решения в нестандартных ситуациях и готов нести за них ответственность	способностью использовать методы и средства физической
O			способностью критически оценивать свои достижения и недостатки, намечать пути и	
K-			способностью сознавать социальную значимость своей будущей профессии,	
O			способностью понимать сущность и значение информации в развитии современного информационного общества, сознавать	
K-	14		способностью применять основные методы, способы и средства получения, хранения,	
O			способностью работать с информацией в	
O			способностью применять средства	
K-			самостоятельного, методически правильного	
O			готовностью к достижению должного уровня физической подготовленности для	
K-			осознавать ценность российской культуры, ее место во всемирной культуре, уважительно и	
O			готовностью к реализации прав и соблюдению	
K-			обязанностей гражданина Российской Федерации	

В таблице 1 представлены следующие направления подготовки: 010000 – Математика и механика (01.03.02 – Прикладная математика и информатика), 020000 – Компьютерные и информационные науки (02.03.02 – Фундаментальная информатика и информационные технологии, 02.03.03 – Математическое обеспечение и администрирование информационных систем), 040000 – Химия (04.03.01 – Химия), 080000 – Техника и технологии строительства (08.03.01 – Строительство), 090000 – Информатика и вычислительная техника (09.03.02 – Информационные системы и технологии, 09.03.03 – Прикладная информатика, 09.03.04 – Программная инженерия), 200000 – Техносферная безопасность и природообустройство (20.03.02 – Природообустройство и водопользование), 380000 – Экономика и управление (38.03.04 – Государственное и муниципальное управление), 470000 – Философия этика и религиоведение (47.03.01 – Философия), 280000 – Нанотехнологии и материалы (28.03.01 – Нанотехнологии и микросистемная техника, 28.03.03 – Наноматериалы), 290000 – Технологии легкой промышленности (29.03.02 – Технологии и проектирование текстильных изделий).

Сравнительный анализ показывает, что как формальные, так и содержательные характеристики ОК не стандартизованы. Не может специалист в области философии владеть ОК-1: способностью использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции), а специалист в области информационных систем и технологий – ОК-1: владение культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь. Или даже в рамках одного направления «Нанотехнологии и материалы»: нанотехнологии и микросистемная техника, где ОК-6 – способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные и культурные различия, и наноматериалы, где ОК-6 – способность использовать общеправовые знания в различных сферах деятельности.

Кроме того, в ряде описаний ОК-6 не совсем корректно равнозначное использование понятий «команда» и «коллектив»: не всякий коллектив является командой. Подобные замечания можно продолжать.

На наш взгляд, общекультурные компетенции относятся к тем компетенциям, которые должны быть полностью унифицированы, исходя как из их формальных, так и содержательных характеристик, с одновременным оформлением паспортов каждой компетенции. Выполняться данная работа должна централизованно (объединив представителей всех направлений подготовки высшей школы), а не на уровне отдельных университетов, что приведет к разрозненности стандартов отдельных дисциплин.

Список использованной литературы

1. Азарова Р.Н., Золотарева Н.М. Опыт вузов по разработке паспортов компетенций: Сборник примеров. Первая редакция. – М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет УМО и научно-методических советов высшей школы, 2010. – 60 с

2. Арсеньев Д.Г., Сурыгин А.И., Шевченко Е.В. Современные подходы к проектированию и реализации образовательных программ в вузе. – СПб.: Изд. политехн. ун-та, 2009. – 82 с.
3. Артемьева О.А., Макеева М.Н. Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности: монография. – Тамбов: Изд-во Тамбов. гос. техн. ун-та, 2007. – 208 с.
4. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Методическое пособие. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 72 с.
5. Болонский процесс: Результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, профессора В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – 536 с.
6. Дондокова Н.Б. Педагогические условия формирования базовых компетенций в процессе подготовки будущих специалистов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Улан-Удэ, 2006. – 26 с.
7. Зимняя И.А. Ключевые компетенции как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
8. Калинина Е.Р. Коммуникативная компетентность как одно из условий карьерного роста выпускника вуза. http://www.orenport.ru/docs/174/mat_conf/html/30.pdf
9. Махова В.В. Смысловой анализ научно-технических текстов как способ формирования иноязычной компетентности в сфере профессиональной коммуникации (на примере обучения студентов неязыковых вузов): монография. – Юго-Зап. гос. ун-т. – Курск, 2015. – 207с.
10. Омельченко А.П. Методология развития образовательных стандартов // Перспективы развития морского образования на Дальнем Востоке: материалы 30 науч.-метод. конф. / отв. ред. Л.Б. Леонтьев. – Владивосток: Мор. гос. ун-т, 2006. – С. 27-29.
11. Папуткова Г.А. Компетентностно-ориентированное профессиональное экологическое образование студентов в вузе: автореф. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. – Н. Новгород, 2008. – 51
12. Паспорта и программы формирования у студентов вуза всех обязательных общекультурных и профессиональных компетенций при освоении ООП ВПО : учеб.-метод. пособие / сост. О. А. Смоляк. – Перм. гос. акад. искусства и культуры. – Пермь, 2013. – 88 с.
13. Троянская С. Л. Развитие общекультурной компетентности студентов средствами музейной педагогики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2004.– 23 с.
14. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.

Мосалева И.И.,
ст. преподаватель кафедры машиноведения,
ОГУ,
г. Оренбург, Российская Федерация

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МЕХАНИКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В настоящее время во всех сферах российского общества происходят глубочайшие изменения. Образование является одной из важнейших сфер общественной жизни. Сегодня наблюдается трансформация общественного сознания, пересмотр системы ценностей. В образовательном процессе участвует значительная часть населения России: учится, проходит переподготовку, повышает квалификацию. В связи с этим значение образования трудно переоценить, как и значение его реформирования, так как содержание и цели образования, а также мера его влияния на всех участников образовательного процесса определяют будущее общества. Необходимо отметить, что в последнее время наблюдается рост числа поданных абитуриентами заявлений, причем происходит их перераспределение по специальностям в сторону физфака, мехмата, химфака, то есть широта кругозора, знания, богатство духовных запросов, уровень интеллекта снова выступают в качестве ведущих жизненных ориентиров.

Любая модернизация образования связана с появлением следующих проблем. Во-первых, следует сохранить всё, что было положительного в существующей системе. Во-вторых, необходимо восстановить всё то полезное в образовании, что было утеряно за предыдущее время. В-третьих, система образования обязательно должна быть приведена в соответствие с запросами общества.

Сегодня у образования свои задачи и цели, которые направлены на решение главного вопроса – осуществление успешной социализации человека в первую очередь посредством его профессиональной деятельности. В настоящее время ключевое значение приобретает концепция непрерывного образования, которая предполагает рост образовательного потенциала личности на протяжении всей жизни. Непрерывное пополнение знаний, получение и осмысление новой информации, выработка новых навыков и умений – всё это становится важнейшими предпосылками повышения уровня жизни человека, его интеллектуального уровня, насущной потребностью для любого специалиста.

В связи с этим изменяется характер и функции образования: сегодня образование должно не только передавать знания и формировать умения, оно должно владеть способностями к самоопределению, что способствует качественной подготовке будущих специалистов к самостоятельным действиям. Необходимо отметить, что меняется качественно и характер взаимодействия преподавателей и студентов. Теперь студент является не только объектом обучения, но и субъектом данного процесса, а преподаватель выступает его организатором, т. е. осуществляется переход от обучения фактическому знанию к осмыслению события, приобретению навыков и умению применять в конкретной ситуации того, что получено при обучении.

В современном мире образование выступает как важнейший фактор при формировании нового качества общества и экономики. Сегодня главная задача российской образовательной политики заключается в необходимости обеспечить современное качество образования, сохраняя его фундаментальность и соответствие перспективным и актуальным потребностям общества, личности и государства.

Теоретическая механика является фундаментальной естественнонаучной дисциплиной, которая лежит в основе современной техники. Она служит базой для таких общетехнических дисциплин, как «Сопротивление материалов», «Теория механизмов и машин», «Прикладная механика», «Строительная механика», «Детали машин», «Теория управления движением», «Гидравлика», «Теория упругости и пластичности», «Теория колебаний», «Гидродинамика и аэродинамика», «Робототехника», «Мехатроника». Также на знании теоретической механики базируются специальные инженерные дисциплины, предметом которых являются динамика и управление транспортными системами и машинами, методы расчёта сооружений и эксплуатация высотных зданий, тоннелей, мостов, трубопроводного транспорта, гидромелиоративных сооружений, плотин.

На современном этапе развитие естествознания привело к тому, что механика окончательно оформилась в самостоятельную науку, которая имеет свой предмет исследования, круг решаемых задач, а также свою сложившуюся методологию. Исторически сложилось так, что теоретическая механика первой из естественных наук оформилась как аксиоматизированная теория, и до настоящего времени остаётся эталоном для построения других естественных наук, которые достигли этапа аксиоматизации. При изучении теоретической механики создается цельное представление о механической составляющей современной естественнонаучной картины мира, в результате чего происходит формирование системы фундаментальных знаний. Именно такая система знаний позволит будущему специалисту проводить научный анализ проблем в его профессиональной области, в том числе связанных с созданием новых технологий и новой техники. Фундаментальная подготовка создает возможность для успешного решения разнообразных научно-технических задач, как в теоретическом, так и в прикладном аспекте, а также позволяет самостоятельно, с использованием современных образовательных и информационных технологий, осваивать новую информацию, с которой будущий специалист столкнется в своей дальнейшей научной и производственной деятельности.

В последнее время быстрыми темпами идет развитие дистанционных образовательных технологий. Это требует применения специальной методики преподавания и специфических учебно-методических материалов по различным разделам механики. Именно мультимедийные учебные материалы со звуковым сопровождением способны в наибольшей степени заменить реального преподавателя при самостоятельной работе студента, обучающегося по дистанционной технологии. Используемые информационные технологии обеспечивают неразрывную связь преподавания по дисциплине: сочетание практических занятий под руководством преподавателя и самостоятельной работы студентов, что является положительным моментом, так как студент должен не только изучить материал и изложить его на экзамене или зачёте, но и уметь использовать

полученные знания в практической деятельности, то есть иметь высокий профессиональный уровень. Полная замена фундаментализации образования на профессионализацию способна привести к формированию специалистов, владеющих только компетенциями в узкой профессиональной области, но не имеющих научных мировоззренческих ориентиров. Пробелы в фундаментальной подготовке способны привести к серьезным просчетам при разработке конкретных инженерных проектов. Оптимально сочетание фундаментальной и профессиональной подготовки.

Таким образом, теоретическая механика является необходимой составляющей инженерного образования, усвоение которой формирует стиль мышления, облегчающий изучение других естественнонаучных, общеинженерных и специальных дисциплин, а также мотивирует студентов к самостоятельному использованию современных образовательных технологий вследствие развитого методического обеспечения этой дисциплины в электронной форме.

Сегодня образование не сводится только к получению новых знаний и овладению современными технологиями. Сегодня образование способствует развитию деятельной и мыслящей личности. Образование предполагает передачу и усвоение умений, знаний и навыков, а также формирование познавательных способностей и интересов. Таким образом, общая стратегия образования заключается в том, чтобы обеспечить высокий уровень развития личности. В значительной степени этому способствует изучение теоретической механики, её алгоритмического и теоретического аппарата, в результате чего у будущих специалистов развивается склонность и способность к творческому мышлению, вырабатывается системный подход к исследуемому явлению, формируется умение самостоятельно анализировать и строить математические модели для различных систем.

Список использованной литературы

1 Томилин, А. К. Роль и место курса теоретической механики в подготовке современного инженера-механика / А. К. Томилин // Инженерное образование. – 2012. – № 11. – С. 70-73. – ISSN – 1810–2883.

2 Сергеев, А. Л. Реформа образования в России: проблемы и перспективы. <http://eot.su/node/14936> (дата обращения: 30.09.2015).

3 Платонова, В. П. Стратегия развития образования в России <http://www.booksite.ru/fulltext/str/ate/gui/yar/1.htm> (дата обращения: 15.09.2015).

4 Шхахутова, З. З. Современное состояние образования / З. З. Шхахутова // Концепт. – 2012. – № 9 (сентябрь). – ART 12119. – 0,4 п. л. – URL: <http://www.covenok.ru/koncept/2012/12119.htm>. – Гос. рег. Эл № ФС 77- 49965. – ISSN 2304-120X.

5 Мосалева, И. И. Формирование компетенций у студентов аэрокосмического института в рамках преподавания дисциплины «Теоретическая механика» / И. И. Мосалева // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всерос. научн.-метод. конф., Оренбург, 4 – 6 февраля 2015 г. – Оренбургский гос. ун-т. – ISBN 978-5-7410-1180-5.

6 Современное состояние образования в России <http://www.helpeducation.ru/publication20.htm> (дата обращения: 15.09.2015).

© Мосалева И.И., 2015

Нечаева Л.Н.

к.э.н., директор филиала;

Макаренко О.В.

к.п.с.н., доц., зам.директора по учебно-

производственной работе Звенигородского

филиала Финуниверситета

г. Звенигород,

Российская Федерация

ФАКТОРЫ, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

К сожалению, под образованием всё больше предполагается формальный процесс, передачи обществом знаний и навыков от одного человека, чаще всего, группе людей. Надо сказать, что процесс передачи знаний и навыков хорошо технологизирован. Между тем это древнейший вид деятельности человека. Древние считали, что через образование человеку открывается возможность к современной жизни (калокагатия).

На наш взгляд, система дополнительного профессионального образования позволяет выходить за пределы технологизированности процесса передачи знаний и навыков. Появляется возможность в такой системе создать не только свой авторский курс, но и осмысленно интерпретированную свою профессиональную концепцию.

Отношение преподавателей к «спущенным сверху» примерным программам зачастую оказывается безличностным, сведенным к пассивному принятию.

При разработке курсов по программам дополнительного профессионального образования невозможно ограничиваться только констатацией существующих теоретических положений. В процессе разработки курсов мыслительная деятельность преподавателя в большей степени рефлексивная и инновационная. В этом процессе преподаватель обобщает свой опыт, трактует происходящее, подвергает анализу те или иные направления, осмысливает собственную профессионально-педагогическую позицию [1, с.73].

При таком способе осуществления мыслительной деятельности для преподавателей главное заключается не в тождественности знаний, а в развитии этого знания, его преобразовании, во введении нового смысла, оригинальной интерпретации.

Технологичность образовательного процесса в определенной степени удобна, потому что является более ресурсоэкономной для преподавателя. Возможность преподнести большее количество учебного материала, в четких временных рамках занятия, преподаватель является основным управляющим хода занятий, относительно привычная подготовка и проведение занятий, объект-объектные отношения, позволяющие преподавателю формально дисциплинировать студентов [2, с. 94].

Нами было организовано психолого-педагогическое исследование факторов, препятствующих развитию инновационной деятельности преподавателей. Преподавателям

колледжа было предложено ответить в свободной форме, что мешает им разработать и организовать курсы по программам дополнительного профессионального образования. Были получены следующие высказывания:

Большая семья, необходимость заботиться о своих детях;

Загруженность на работе (работа в нескольких местах);

Плохое состояние здоровья;

Разочарование в современных студентах, которым «ничего не надо»;

Приверженность к шаблонам и стереотипам в преподавание;

Восприятие профессии как неблагодарной, не дающей жизненного удовлетворения;

Собственная инертность, нежелание мобилизовать себя на изменения;

Отрицательное отношение ко всякого рода инновациям, которые заставляют «преодолевать себя».

Очевидно, что понимание инновационной деятельности преподавателей противоположно подобным высказываниям. В результате инновационной деятельности со стороны преподавателей сами студенты ориентированы на активную позицию в отношении своей учебной деятельности. Между основными участниками образовательного процесса устанавливаются субъект-субъектные отношения, привлекается личностный опыт студента [3, с. 143].

Стремление активно участвовать в системе дополнительного профессионального образования рассматривается нами как ориентация на инновационную деятельность преподавателями. На этом уровне формируются важные профессиональные компетенции: по-новому осмысливать и преодолевать проблемные ситуации, обретать новые ценности, преодолевать стереотипы, искать и эффективно решать неординарные практические задачи.

Список использованной литературы:

1. Макаренко О.В., Мотивационная составляющая в структуре личности при формировании обучающегося сообщества // Формирование обучающегося сообщества как условие успешной социализации личности: материалы Международной научно-практической конференции 2 марта 2015 г. – Иркутск : Пи ИГУ, 2015. – С. 72-75;

2. Макаренко О.В., Роль современных педагогических технологий в развитии мотивационной составляющей личности студентов // Теоретические и прикладные аспекты современной науки : сборник научных трудов по материалам IX Международной научно-практической конференции 31 марта 2015 г.: в 6 ч. / Под общ.ред. М.Г. Петровой. – Белгород : ИП Петрова М.Г., 2015. – Часть V. – С. 92-95;

3. Макаренко О.В. Проблемы и перспективы использования рефлексивных технологий в учебном процессе среднего профессионального образования // Новые технологии в образовании: Материалы IV Международной научно-практической конференции (Красноярск, 16 мая 2015 г.) / Научн.ред. Я. А. Максимов. Красноярск: Изд. Научно-инновационный центр. 2015. – С. 142-146.

© Нечаева Л.Н., Макаренко О.В.

Оринина Л.В.,

к.п.н., доцент кафедры педагогики
ФГБОУ ВПО «МГТУ им. Г. И. Носова»,
г. Магнитогорск, Российская Федерация

ФЕНОМЕН ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПАТРИОТИЗМА УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Рассматривая теоретико-методологические основания проблемы формирования экономического патриотизма у студентов технического университета, мы считаем необходимым рассмотреть в качестве основных методологических позиций структурно-содержательную схему феномена экономического патриотизма. Понятие «экономический патриотизм» является относительно новой дефиницией и, являясь предметом научного анализа политологов и экономистов, связано в основном с процессами глобализации и протекционизма на современном рынке. Помимо необходимости междисциплинарного подхода, ключевым признаком системно-феноменологического подхода к изучению экономического патриотизма является также необходимость формирования у современной молодежи активной предпринимательской позиции, связанной с ориентации на отечественного производителя товаров и услуг. Данный аспект изучения проблемы тоже не вызывает никаких сомнений, т.к. обратной стороной введенных экономических санкций и ответных мер РФ в сторону стран ЕС является подъем на новый торгово-экономический уровень отечественного сельского хозяйства, а также федеральная поддержка набирающих на сегодняшний день фермерских немногочисленных хозяйств. Третьим ключевым признаком системно-феноменологического подхода в отношении проблемы формирования экономического патриотизма является ориентация на патриотическое отношение к своей стране в целом, и к отечественным производителям товаров и услуг в частности. Под экономическим патриотизмом на сегодняшний день понимают стремление защитить национального производителя, предпочесть отечественные товары импортным. Проблематика экономического патриотизма полностью совпадает с проблематикой соотношения краткосрочных и долгосрочных последствий протекционизма как экономической политики. Остановимся на экономической составляющей данного понятия. Экономический патриотизм – это осознанное, основанное на личных убеждениях отношение человека к окружающей реальности, в основе которого лежит стремление к защите и продвижению экономических интересов своего социума, а также поведение личности, соответствующее этому отношению. Экономический патриотизм производителя характеризует отношение человека к реальности, в основе которого лежит стремление к защите и продвижению экономических интересов близкого ему социума в процессе производства материальных благ, а также соответствующее этому отношению поведение. Экономический патриотизм потребителя представляет собой отношение человека к реальности, в основе которого лежит стремление к защите и продвижению экономических интересов близкого ему сообщества в процессе потребления материальных благ, а также соответствующее этому отношению поведение. Результатом чрезмерного,

гипертрофированного развития экономического патриотизма является экономический эгоизм – отношение человека к реальности для которого характерным является крайнее стремление к продвижению своих собственных экономических интересов, а также интересов близкого ему сообщества, как правило, сопровождающееся нарушением норм морали и права, а также соответствующее этому отношению поведение. Состояние отсутствия чувства экономического патриотизма определяется как экономический нигилизм. Рассмотрим структурно-содержательную схему экономического патриотизма, отражающую его феноменологическую сущность.

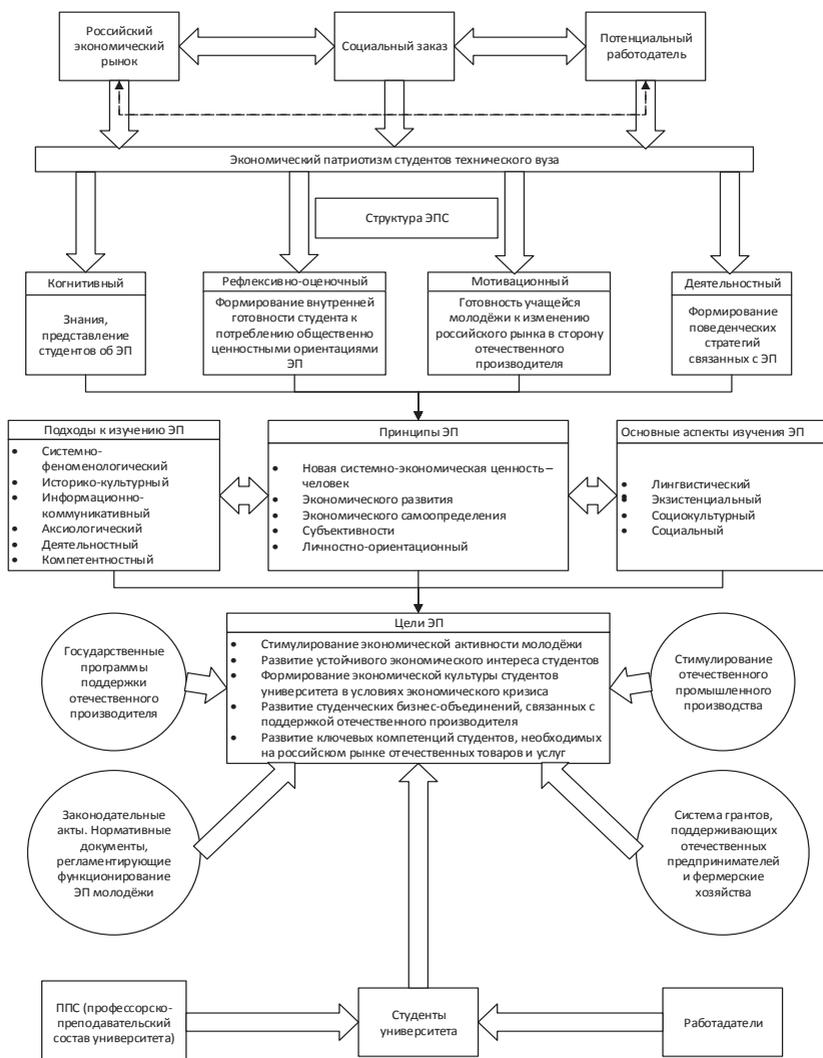


Рис. 1 Структурно-содержательная схема ЭП студентов технического университета

Список используемой литературы

1. Carayon B. Patriotisme économique et mondialisation // Defense Nationale. 2006. N 12. P. 61.

© Оринина Л.В.

Пикалова А.А.

аспирант

Сибирский федеральный университет

г. Красноярск, Российская Федерация

ВНЕУЧЕБНЫЙ ПРОЕКТ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

На сегодняшний день достаточно актуальным направлением развития общества является инженерная сфера деятельности. Рассматривая данный вопрос относительно образования – это подготовка будущих инженеров в высших учебных заведениях. Федеральные государственные образовательные стандарты, ставят во главе не только знания и умения, а компетентность будущего инженера. Одновременно наблюдается противоречие между требованиями, выдвигаемыми работодателем и существующим качеством подготовки выпускников вузов. Подтверждение этому имеется в Государственной программе Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 – 2020 годы, в которой обозначена проблема недостаточности кадров, готовых применять современные технологии [1]. Углубляясь в вопрос можно выделить низкую готовность выпускников работать во взрослом трудовом коллективе, неумение выстраивать коммуникацию и корректировать свою деятельность в зависимости от запроса потребителя, иными словами мобильность, оперативно принимать решения. Следовательно наряду с профессиональными и общепрофессиональными компетенциям выпускник должен владеть общей культурой, которая отражена в общекультурных компетенциях. Для будущих инженеров вопрос формирования и развития общекультурных компетенций как в процессе изучения ряда гуманитарных дисциплин, так и в процессе внеучебной деятельности является особенно актуальным.

Внеучебная деятельность представляет собой область, имеющая большой потенциал для профессионального образования, поскольку она одновременно дает возможности социализации студентов, личностного развития, формирования навыков организатора и способность работать в команде. В нашем исследовании внеучебная деятельность рассматривается как среда, которая позволяет формировать общекультурные компетенции, где механизмом для формирования является проект.

В современном образовании проектная деятельность имеет устойчивые позиции: со школьной скамьи и, заканчивая высшими учебными заведениями, учащиеся и студенты работают над проектами, инициированными их преподавателями, а также обусловленными

личным желанием или общественными тенденциями. Метод проектов с момента своего возникновения – это начало прошлого столетия, который связан с именем идеолога прагматической педагогики – Джоном Дьюи, претерпел изменения, тем не менее, необходимость его применения сегодня только растет [3, 137]. Основным пунктом проектной деятельности по-прежнему является стимулирование внимания к той или иной проблеме и ее решению, использование участниками всех накопленных знаний и применение их на практике.

При определении метода проектов, мы придерживаемся Буркова В.Н. и Новикова Д.А., которые понимают проект следующим образом: «Проект – комплекс взаимосвязанных мероприятий, предназначенных для достижения, в течение заданного периода времени и при установленном бюджете, поставленных задач с четко определенными целями» [2, 37].

Тогда как метод в нашем понимании – это дидактическая категория, которая включает в себя конкретные действия или приемы по овладению теоретическими или практическими формами знаний, связанными с определенным видом деятельности. Соответственно, метод проектов включает в себя действия по достижению цели, оформленной в реальный осязаемый результат, где цель содержит в себе решение какой-либо проблемы. В основе метода проектов лежит развитие познавательных навыков студентов, способность самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического и творческого мышления. Таким образом, для получения ожидаемого результата необходимо не только задействовать различные технологии и приемы, но и ссылаться на практический опыт, знания, полученные ранее из различных областей – все это определяет интегративный характер проектного метода.

Наряду с понятием «проектный метод» часто используют понятие «проектная деятельность», тогда как под деятельностью понимают форму психической активности личности, направленную на познание и преобразование мира и самого человека, которая включает в себя цель, мотив, способы, условия, результат [4].

Рассматривая практический аспект применения проектной деятельности в вопросе формирования компетенций стоит представить исследование проводимое на базе Политехнического института Сибирского федерального университета в городе Красноярск. В институте создана структура – Студенческий комитет (далее Комитет), в деятельность которого вовлечено более чем триста студентов с первого по пятый курс инженерных направлений подготовки. Деятельность Комитета осуществляется по укрупненным направлениям: общественный, научно-технический, творческий и информационный блоки (рисунок 1). В рамках каждого направления предполагается реализация внеучебных студенческих проектов.

Рассмотрим некоторые из направлений более подробно.

Общественный блок включает в себя следующие проекты:

1. Школа кураторов. Одной из проблем является сохранение контингента студентов, что особенно актуально на первых курсах, поскольку зачастую отчисление происходит из-за того, что недавний школьник, а теперь студент просто не сумел адаптироваться в новых условиях. В рамках этого направления, реализуется следующая работа: составление индивидуального плана работы куратора на год; разработка положения

о Школе кураторов и практических рекомендаций куратору; анализ опыта работы в этом направлении других университетов; выездные школы кураторов; разработка мероприятий по набору в Школу кураторов и др.

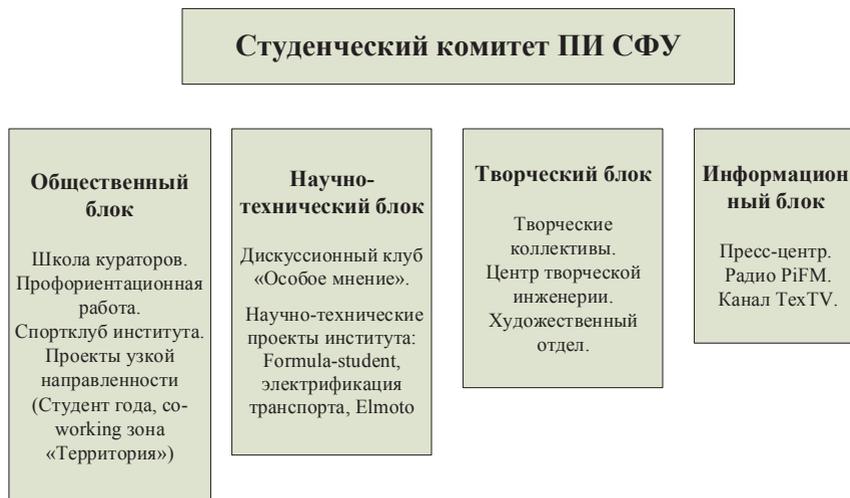


Рисунок 1 – Структура студенческого комитета и направления проектной внеучебной деятельности

2. Проекты по профориентации – предполагает несколько групп проектов: работа со школьниками (классные часы для школьников; создание видео-фильма об институте; набор интересных опытов и наглядного представления физических явлений; канал и радиопередачи для школьников; курс индивидуальных тренингов «От старшего к младшему», проект «ТИШ» или «Территория инициативных школьников»), а также работа со студентами младших курсов по разъяснению будущей профессиональной деятельности (организация тематических встреч студентов с представителями кафедры; выставка студенческих технических проектов «Техно-шоу»; проведение встреч с выпускниками).

3. Спортклуб института действует в рамках политики университета, направленной на здоровый образ жизни при тесном сотрудничестве со Спортивным клубом СФУ и штабом Универсиады. Проведенные мероприятия: игра «Зарница» для первокурсников; лыжня ПИ; хоккей в валенках; эстафета на коньках; серия игр по кернтболу; фестиваль по сдаче норм ГТО.

Научно-технический блок:

1. Дискуссионный клуб «Особое мнение».
2. Научно-технические проекты института: Formula-student (разработка гоночного болида и участие в соревнованиях), электрификация транспорта (создание электрического транспорта с сетью заправочных станций в местах расположений корпусов 19 институтов, является знаковым проектом для универсиады), Elmoto (разработка электромотоцикла и участие в соревнованиях), создание первокурсниками микро ТЭС.

Таким образом, проведенный нами анализ показывает возможность формирования общекультурных компетенций через внеучебную проектную деятельность. Однако в этой связи возникает ряд вопросов, прежде всего, они обусловлены необходимостью дальнейшего теоретического развития использования метода проектов во внеучебной деятельности, а также разработке механизма оценивания не отдельно взятой компетенции, а комплекса компетенций, что составляет перспективу данного исследования.

Список использованной литературы:

1. Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования" на 2013 – 2020 годы.
2. Бурков В.Н., Новиков Д.А. Как управлять проектами. М., 1997. С. 190
3. Дж. Дьюи. Демократия и образование: Пер. с англ. — М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с.
4. Педагогический словарь

© Пикалова А.А., 2015

Понимасов О. Е.

канд. пед. наук, доцент кафедры плавания ВИФК,
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

ИНДИВИДУАЛЬНО-ВАРИАТИВНЫЕ КРИТЕРИИ ОБУЧЕНИЯ ПРИКЛАДНОМУ ПЛАВАНИЮ

В силу сложности обоснования обобщенных интегральных показателей техники плавания их измерение и оценка представляют наибольшую трудность. Рационально-объективное оценивание освоенных технических вариаций может быть получено на основе критериальных показателей результативности обучения.

Под критериями результативности обучения понимается совокупность вариативных проявлений техники, которые отражают качественные и количественные изменения в структуре движений. Каждое из проявлений характеризуется рядом реальных параметров, зависящих от индивидуальных двигательных возможностей обучаемых [2].

Первым из показателей результативности обучения следует выделить необходимый и достаточный объем разучиваемых двигательных заданий, с помощью которого возможно достижение поставленных дидактических целей. Чем меньшее количество средств задействуется для получения желаемого результата, тем более эффективной может считаться методика обучения, в которой эти средства используются [5].

Умение применять индивидуальную технику плавания на практике в изменяющихся условиях водной среды - еще один важный показатель результативности обучения [3].

Провозглашая индивидуализацию основным принципом обучения, следует ожидать и индивидуально-вариативное проявление его результатов в рамках общей стратегической цели образования [4].

Соблюдение условия индивидуально-вариативного целеполагания позволит выдержать логику всего педагогического процесса и сформировать индивидуально-стилевые вариации плавания на основе как ранее сложившихся, так и вновь освоенных двигательных действий. Подобного рода вариации представляют собой целевые модели техники плавания, доступные для понимания и освоения каждым занимающимся в отдельности.

На основе показателей исходного уровня подготовленности при обучении плаванию были определены целевые вариации способов передвижений в воде курсантов специализированного военного вуза.

Изучению и анализу подверглись шесть групп вариативных проявлений освоенной техники плавания.

Э-1 – вариации техники на основе одновременных индивидуальных движений ногами;

Э-2 – вариации техники на основе одновременных индивидуальных движений руками;

Э-3 – вариации техники на основе попеременных индивидуальных движений ногами;

Э-4 – вариации техники на основе попеременных индивидуальных движений руками;

Б – вариации техники плавания способом брасс;

В – вариации техники плавания способом кроль на груди.

На основе изучения реалий образовательного процесса были сформулированы следующие критерии результативности обучения.

К-1 – минимальный объем усвоенных действий, необходимый и достаточный для достижения целей обучения;

К-2 – предпосылки к овладению более совершенными вариациями на базе освоенных движений;

К-3 – согласованность индивидуальных двигательных возможностей обучаемых с целевыми моделями обучения технике плавания;

К-4 – возможности использования экспресс-методик обучения на основе имеющихся двигательных навыков плавания;

К-5 – потенциальная пригодность техники плавания для варьирования в зависимости от изменяющихся условий водной среды;

К-6 – универсальность освоенных вариаций для использования в различных практических ситуациях профессиональной деятельности.

Методом экспертных оценок были определены ранги каждой из групп вариаций техники относительно сформулированных критериев результативности обучения.

Полученные результаты эксперимента анализировались с помощью одновременного использования двух методов – метода средних арифметических рангов (баллов) и метода медианных рангов [1].

В таблице 1 представлены ранги групп вариаций техники плавания относительно выбранных критериев результативности обучения (ранг 1 – ранг группы вариаций, наиболее удовлетворяющей выбранному критерию результативности; ранг 6 – ранг группы вариаций, наименее удовлетворяющей изучаемому критерию).

**Ранги групп вариаций техники плавания
относительно критериев результативности обучения и расчетные показатели**

Критерии	Вариации					
	Э-1	Э-2	Э-3	Э-4	Б	В
К-1	1	5	3	2	4	6
К-2	3	1	4	2	5	6
К-3	4	5	6	1	3	2
К-4	1	4	3	2	6	5
К-5	3	4	1	5	2	6
К-6	2	1	5	6	3	4
Сумма рангов	14	20	22	18	23	29
Среднее арифметическое рангов	2,33	3,33	3,66	3,00	3,83	4,83
Итоговый ранг по среднему арифметическому	1	3	4	2	5	6
Медианы рангов	2,29	3,50	3,79	2,79	3,75	5,29
Итоговый ранг по медианам	1	3	5	2	4	6

Согласно методу средних арифметических рангов представленные в таблице значения складывались, а группы вариаций техники ранжировались в порядке уменьшения сумм рангов, которые определили итоговое ранжирование в следующем виде:

$$\text{Э-1} > \text{Э-4} > \text{Э-2} > \text{Э-3} > \text{Б} > \text{В}.$$

Медианы совокупностей из 6-ти рангов, соответствующих каждой из групп вариаций техники, вычислялись как среднее арифметическое центральных членов вариационного ряда. Итоговое ранжирование по методу медиан приняло вид:

$$\text{Э-1} > \text{Э-4} > \text{Э-2} > \text{Б} > \text{Э-3} > \text{В}.$$

Сопоставление итоговых линеек указывает на их сходство. Выстраивание членов ранговых рядов имеет похожую тенденцию. Вариативные проявления техники, основанные на индивидуальных движениях, заняли устойчивое положение в начале итоговых линеек.

В случае медианных рангов качественно близкие по кинематической структуре объекты (В и Э-3) стремятся занять соседствующее положение в конце рангового ряда.

Наибольшее отличие друг от друга проявляют объекты Э-1 и В (группы вариаций, основанные на индивидуальных одновременных движениях ногами и способе плавания кролем).

Выраженная удаленность объектов Э-4 и Э-3, а также Э-1 и Э-2, указывает на неравномерность их вклада в формирование индивидуальных вариаций техники плавания.

Выказывающие близость местоположения, но принципиально различающиеся по кинематике объекты Э-1 и Э-4 могут рассматриваться в качестве паритетных альтернат при практическом обучении плаванию.

Таким образом, стилевые вариации плавания, сформированные на основе индивидуальных двигательных действий обучаемых, имеют приоритет перед проявлениями техники способов брасс и кроль на груди относительно качественных критериев оценивания.

Индивидуально-вариативное целеполагание является эффективным условием результативности обучения прикладному плаванию.

Список использованной литературы

1. Орлов, А.И. Теория измерений и педагогическая диагностика // Педагогические измерения / Гл. ред. В. С. Аванесов. – 2004. – С. 2-8.

2. Понимасов, О.Е. Разработка описательных типологических моделей техники прикладного плавания / О.Е. Понимасов, О.В. Новосельцев // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2014. - № 8 (114). – С. 149-152.

3. Понимасов, О.Е. Интродуктивное использование замещающих упражнений преобразующей направленности при обучении прикладному плаванию спасателей МЧС / О.Е. Понимасов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2014. - № 3 (109). – С. 141-144.

4. Понимасов, О.Е. Синхронизированное формирование динамических объединений при обучении военно-прикладному плаванию / О.Е. Понимасов // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2014. - № 1 (107). – С. 139-142.

5. Понимасов, О.Е. Методика каскадной экономизации технических элементов прикладного плавания/ О.Е. Понимасов, О.Г. Смирнова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2015. - № 6 (124). – С. 159-162.

© Понимасов О.Е., 2015

Садулаева Б.С.,
к.п.н., доцент кафедры
«Прикладной математики и механики»
Чеченский государственный университет

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ИНФОРМАТИКИ

Современная система профессиональной подготовки учителя характеризуется предметно-центрическим построением образовательного процесса и поэтому недостаточно способствует развитию целостности представлений о многих процессах и явлениях, в том числе и о предстоящей профессиональной деятельности. Каждый из предметов направлен

на формирование своей системы знаний, умений и навыков. В результате разнообразные знания и умения приобретаются студентами дискретно. Синтез разнопредметных знаний осуществляется студентами самостоятельно, на том уровне, на каком им это удается сделать.

Педагогическому образованию, ввиду перехода к компетентностному подходу, необходима оптимальная система интегративного содержания образования и процесса обучения, нужны новые конструкции междисциплинарных и межцикловых знаний, которые существенно повысят качество подготовки специалистов.

В педагогической литературе выделяются следующие основные уровни интеграционных связей:

- связи нулевого уровня: подбор содержания, интеграция которого осуществляется на основе внутренних связей дисциплины, носящих фрагментарный, несистематический характер.

- связи первого уровня: на этом уровне происходит обобщение и систематизация знаний внутри одного цикла дисциплин.

- связи второго уровня: проникающая интеграция – создание модульных блоков. На этом уровне происходит систематизация и обобщение знаний учебных дисциплин различных циклов.

- связи третьего уровня – сквозная интеграция. На этом уровне осуществляется прикладная направленность изучаемого материала – выработка межпредметных знаний умений и их перенос в новые отрасли знаний, решение комплексных задач, формирование профессиональных компетенций.

По временным этапам взаимодействия рассматриваются:

- предшествующие связи – эти связи изучаемой дисциплины с ранее изученным материалом.

- сопутствующие – связи, основанные на том, что ряд вопросов и понятий практически одновременно изучаются в различных дисциплинах блока.

- перспективные – данные связи используются в тех случаях, когда изучение материала в одной дисциплине опережает его применение в других. В этом случае необходимо нацелить студентов на глубокое усвоение рассматриваемого вопроса, который в последующем будет рассматриваться при изучении других дисциплин.

Исходя из определенных уровней интеграционные связи подразделяется на следующие виды: внутридисциплинарные связи, междисциплинарные связи, межцикловые связи.

Проблему осуществления интеграционных связей в процессе подготовки будущего учителя информатики следует рассматривать двойственно: и как реализацию интеграционных связей при изучении конкретного курса математики, и как подготовку будущих учителей к осуществлению таких связей в их дальнейшей профессиональной деятельности. По характеру влияния на формирование компетенций мы подразделяем:

- фундаментальные – связи, между основными базовыми понятиями дисциплин;

- компетентностные связи, непосредственно влияющие на формирование профессиональных компетенций.

Фундаментальные – это связи между основными понятиями, определениями, законами дисциплин профильной подготовки, которые создают базу отдельной профильной дисциплины и явно не влияют на приобретение умений и навыков студентов.

Компетентностными мы назовем связи дисциплин профильной подготовки с дисциплинами других циклов, которые непосредственно направлены на формирование профессиональной компетентности обучающегося. Акцентирование внимания на компетентностных связях при разработке интегрированного курса, вариативных курсов способствует формированию профессиональных компетенций и осознанному осмыслению полученных знаний.

Междисциплинарными связями курса математики являются: предшествующие связи с курсом школьной математики; сопутствующие связи этого курса с дисциплиной «Математические модели, методы и теории» математического модуля из цикла общепрофессиональных дисциплин направления, и с дисциплиной «Информатика» естественно-научного цикла; перспективные связи с информатическими дисциплинами.

Эти связи также являются логико-математическими. Курс математики читается студентам в вузе с первых дней, поэтому одной из основных задач при его изучении является осуществление преемственности между ним и курсом школьной математики. Реализации этих целей способствует то, что на базе известного школьного материала студенты привыкают к более высокому уровню строгости рассмотрения, затем, с помощью знакомого материала, поднимаются на более высокий уровень абстрактности изложения, затем овладевают новыми для них элементами языка, и лишь после этого переходят к изучению действительного нового материала.

Этому способствует и структура курса. Сначала студенты изучают элементы теории множеств. Основными теоретико-множественными моделями являются различные числовые множества, знакомые им из школьного курса. Многочисленные теоретико-множественные модели, графические иллюстрации – диаграммы Эйлера-Венна, изображения множеств на числовой прямой или плоскости позволяют реализовать принципы наглядности и доступности. Переход от иллюстраций теоретико-множественных законов к их строгому доказательству позволяет повысить уровень строгости изложения. Изучение элементов математической логики позволяет студентам овладеть новыми элементами математического языка, логико-речевой символикой. Основные элементы комбинаторики, бином Ньютона, рекуррентные соотношения, вычисления сумм – действительно новый материал для первокурсника.

Сопутствующие междисциплинарные связи курса математики основаны на том, что ряд понятий практически одновременно изучается в различных дисциплинах. Так, например, понятия множества, квантора, отношения, отображения, элементы теории чисел, матрицы, рекурсии, целочисленные функции – в таких курсах как «Математика», «Информатика», «Математические модели, методы и теории».

Перспективные междисциплинарные связи курса математики очевидны. Являясь преемственным по отношению к школьному курсу, курс математики становится пропедевтическим для всех дисциплин не только математического модуля, но и

большинства дисциплин профильной подготовки бакалавров физико-математического направления.

Список использованной литературы

1. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление «540200 – Физико-математическое образование» (степень – бакалавр физико-математического образования). Подписан 31. 12.2005 г. М., 2005.

2. Садулаева Б.С. Об актуализации качества образования в условиях новых образовательных стандартов. Материалы XXII Междунар. Конференции «Математика. Экономика. Образование». 27 мая – 3 июня 2014 г. <http://www.znanie.org.ru/conf.htm>

© Садулаева Б.С. 2015

Садулаева Р.С.

начальник отдела аспирантуры
Чеченский государственный университет
г. Грозный, Российская Федерация

О ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

Работа над духовно-нравственным воспитанием в Чеченской Республике проводилась постоянно, а в условиях развития информационных общества, доступности информации, эта работа приобретает особую важность.

Второго октября 2015 г. на совещании мэрии г. Грозного, в котором приняли участие префекты районов, начальники РОВД и богословы обсуждался вопрос проведения свадебных торжеств в соответствии с культурными традициями и обычаями. Департамент культуры столичной мэрии разработал определенный свод правил проведения свадебных мероприятий в Грозном. Также при департаменте создана оперативная комиссия по контролю за исполнением определенных требований.

Эти мероприятия есть продолжение работы, направленной на сохранение культурных традиций и норм этикета, обозначенных в «Единой концепции духовно-нравственного воспитания и развития подрастающего поколения Чеченской Республики», утвержденной 14 декабря 2013 года Главой Чеченской Республики Р.А. Кадыровым.

Министерство Чеченской Республики по национальной политике, печати и информации инициировало написание «Кодекса поведения чеченской молодежи». Это рекомендательный документ, его цель – совершенствовать культуру поведения и взаимоотношения молодежи, как в обществе в целом, так и на семейном уровне в частности. Кодекс составлен с учетом национальной специфики, на основе неписаного многовекового духовно-нравственного кодекса чести чеченцев.

Разработанный Кодекс не является юридическим документом, не подменяет основного Закона государства – Конституции РФ, его создание соответствует следующим правовым нормативным актам:

1) «Российская Федерация гарантирует всем её народам право на сохранение родного языка, создание условий для его изучения и развития» (Конституция РФ, ст. 68, п. 3);

2) «Права лиц, относящихся к малочисленным народам, на сохранение и развитие своей самобытной культуры соблюдать свои традиции и совершать религиозные обряды, не противоречащие федеральным законам» (ФЗ «Об общинах коренных народов Российской Федерации», ст. 10, п. 5).

3) «Общепризнанные традиции и обычаи народов Чеченской Республики – уважение к старшему, женщине, людям различных религиозных убеждений, гостеприимство, милосердие – священные, охраняются Конституцией Чеченской Республики и законами Чеченской Республики» (Конституция ЧР, ст. 35, п. 4).

Кодекс содержит следующие статьи:

- каким должен быть моральный облик современного чеченца;
- культура;
- «ларам» – уважение к окружающим;
- «яхь» – дух соревнования;
- «обздангалла» – благородство, нравственность;
- «сий» – честь;
- основные принципы поведения;
- примеры благородного поведения чеченцев.

При этом главный акцент должен ставиться на работу в образовательных учреждениях как интегрирующих центрах совместной воспитательной деятельности школы, семьи и общественных организаций (объединений).

Основными направлениями реализации Программы являются:

- расширение работы по духовно-нравственному воспитанию и развитию на всех уровнях деятельности институтов государственной власти;
- разъяснительная работа с детьми и молодежью;
- стимулирующие мероприятия в виде тематических конкурсов, фестивалей, игр;
- агитационная работа, посредством использования популярных среди детей и молодежи средств массовой информации;
- познавательные мероприятия (экскурсии, посещения выставок, музеев, экспозиций и других культурных учреждений).

Резкий прорыв в развитии информационных и коммуникационных технологий, медиа – средств, рост материального благосостояния оказывает влияние на функционирование моральных норм внутри той или иной системы морали, на модификацию моральной практики общества, внесение новых моментов в реальные нравственные отношения людей. Очевидно, что в первую очередь, этим изменениям подвержено молодое поколение. Расширяя физические и интеллектуальные возможности человека, изменяя материальные и духовные условия его существования, современное информационное общество расширяет сферу морального регулирования, границы личной свободы и ответственности,

модифицирует нравственные качества личности, изменяя ее мировоззренческую и ценностную направленность.

Моральная культура личности является достаточно точным показателем реального уровня цивилизованности и гуманности общества, прочности и действенности в нем общественной морали. Значит, государство должно иметь идею, которая явилась бы направляющим вектором духовно-нравственного воспитания и поведения личности. О прочности и действенности общественной морали с определенностью можно говорить только тогда, когда она проникает в нравственный мир личности, вызывает в человеке желание быть выше, чище, освободиться от отрицательных черт.

Современное общество должно быть заинтересовано в созидательном использовании возросшей политической и социально-нравственной активности молодежи, направить его энергию для подготовки социальных и духовно-нравственных преобразований общества. В этом направлении немаловажную роль играет субъективный фактор, т.е. моральные, политические и интеллектуальные качества руководителей высших рангов, деятельность которых накладывает свой отпечаток на характер протекания в обществе политических, экономических и духовно-нравственных процессов, создают платформу и условия для всестороннего развития молодежи. Поэтому возрастают требования к духовно-нравственным качествам людей, и в первую очередь, облеченных властными полномочиями.

Нравственный мир человека чрезвычайно динамичен, в нем происходят существенные перемены под влиянием повседневной жизни, роста уровня образования людей, удовлетворения личностью своих повседневных материальных и духовных потребностей, обретения ею гражданской зрелости.

Благодаря средствам массовой информации и каждодневному общению наций и народностей все более тесными становятся контакты, способствующие интернационализации моральных ценностей народов, взаимному обогащению их культур, традиций, что, несомненно, служит показателем роста моральной культуры общества и личности.

Список использованной литературы

1. Ракитов А.И. Философия компьютерной революции. М., 1991, с.217
3. Садулаева Б.С. Информационный прорыв – добро или зло? [Текст] /Б.С. Садулаева //Проблемы нравственно-эстетического воспитания молодежи: современное состояние и перспективы: сб. материалов Всероссийского Конгресса, Орел, 6 –7 апреля 2012 г. – Орел, 2012.
4. Садулаева Б.С. Роль нравственно – эстетического воспитания молодежи на современном этапе развития информационного общества. [Текст] /Б.С. Садулаева// Материалы III Международной науч. конф. Ч. 1. Талды-Курган, 2005 г. – Талды-Курган, 2008.
4. Садулаева Р.С. «Информационные технологии – индикатор культуры студента». [Текст] / Р.С. Садулаева //Математика. Компьютер. Образование: тезисы доклада к XXII Междунар. конф., г. Пущино. 2015 г. – Пущино, 2015.

© Садулаева Р.С., 2015

Сарсеменова А.Б.

магистрант

Московской современной гуманитарной Академии, доцент
АО «НЦПК «Орлеу» Филиал ИПК Атырауской,
ст преподаватель, Казахстан

Балапанова Ж. Т.

магистр технических наук,

АО «НЦПК «Орлеу» Филиал ИПК Атырауской,
зав кафедры, Казахстан

Кульниязова А. С.

АО «НЦПК «Орлеу» Филиал ИПК Атырауской,
ст преподаватель, Казахстан

СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К КАЧЕСТВУ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

Современные требования к качеству педагогической деятельности учителя предполагают достаточно высокий уровень сформированности профессиональных компетентностей педагога: психолого-педагогической, предметной, информационной, социально-правовой, общекультурной.[1]

Компетентность в области разработки программ и принятия педагогических решений включает умения учителя выбирать и реализовывать типовые образовательные программы, вносить коррективы в существующие программы, самостоятельно разрабатывать программные, методические и дидактические материалы, для достижения более высоких результатов обучения. А также умение менять при необходимости стратегию проведения урока, если не удастся достичь поставленных целей (учитель планирует варианты развития учебной ситуации и варианты своих учебных и педагогических действий) . [3]

В системе повышения квалификации института отработаны адекватные способы своевременного решения этой острой проблемы. В учебных планах обязательно присутствует «входное» тестирование с целью выявления базового уровня знаний учителей. По результатам тестового контроля осуществлялась своевременная корректировка учебных планов. В программы курсов включены разработка и защита авторских образовательных и воспитательных программ, программы опытно-экспериментальной работы, конспект уроков, разработка уроков с помощью информационно-коммуникативных технологий, образовательный проект по проблеме эксперимента, методическое сопровождение авторских программ и прочее, а также дистанционное обучение по накопительной системе; издание сборника тезисов учителей; контроль через систему тестов и анкет. По завершении курсов проводится выходной контроль через систему тестов и анкет. [4]

Образовательный процесс включает разные аспекты. Один из которых «обучение в деятельности», потому что, если школьник выступает субъектом обучения, то он проявляет активность, самостоятельность, с увлечением относится к учению, может планировать

свою деятельность и ее рефлексировать. Реализация поставленных задач осуществляется при проведении разных типов урока: уроков формирования новых знаний, уроков обучения умениям и навыкам, уроков повторения и обобщения, закрепления знаний и умений, уроков проверки знаний и умений, комбинированные уроки.

Неотъемлемой составляющей профессионализма и педагогического мастерства учителя принято считать его профессиональную компетентность. Понятие «компетентность», характеризующее сплав теоретической и практической готовности человека к выполнению какой-либо деятельности, широко используется сегодня в теории и практике общего и профессионального образования. [4]

В основе педагогического мастерства учителя лежит высокий уровень развития его нравственных качеств, диалектическое мировоззрение. Проявление им творчества в профессиональной деятельности обусловлено наличием совокупности развитых качеств, прежде всего творческого мышления, профессиональных и психолого-педагогических знаний, педагогических способностей. [2]

Важными компонентами культуры педагога является его педагогическая техника и культура речи. Первая по своему содержанию представляет собой совокупность навыков и умений осуществления педагогического взаимодействия с обучающимися. В нее входят навыки в организации и проведении специальных профессиональных занятий и воспитательных мероприятий, умение осуществлять служебную деятельность с учетом ее педагогических аспектов, навыки руководства процессом самообразования, умение применять современные технические средства в процессе проведения профессиональных занятий и воспитательных мероприятий.

Основу профессиональной компетентности педагога составляет его практическая готовность к самоорганизации своей деятельности, которая складывается из умения планировать свою деятельность, правильно распределять свое время и находить оптимальные способы ее организации, умений самоконтроля, самоанализа и самооценки ее результатов. [3]

Система гностических, прогностических проектировочных, конструктивных, организаторских, коммуникативных, рефлексивных и аналитических умений, которые формируются в процессе соответствующей деятельности на основе аналогичных педагогических способностей, составляет в своей совокупности *педагогическую технологию* учителя.

Список литературы:

1. Құлшанова С. Мектеп педагогикасы. Алматы 2005.
2. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А.Зязюна. – М., 1989.
3. Педагогика. Оқулық. Абай атындағы Қазақ Ұлттық педагогикалық университетінің педагогика кафедрасының авторлық ұжымы. Алматы 2005.
4. Өстеміров К., Айтбаева А. Қазіргі білім беру технологиялары. Алматы 2006.

© Сарсененова А.Б.,2015

Балапанова Ж.Т.,2015

Кульниязова А.С.,2015

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

На современном этапе развития общества насыщенном информационными технологиями (ИКТ), для начальной школы приоритетными являются проблемы:

1. Создания, распространения и обоснованного внедрения в учебный процесс современных цифровых образовательных ресурсов;
2. Подготовки педагогических кадров начальной школы, способных результативно применить в учебном процессе средства информационных и коммуникативных технологий.

Благодаря модернизации образования практически все школьные кабинеты оснащены компьютерами и мультимедийными проектами, а также имеют доступ к сети Интернет. А почти все кабинеты начальной школы оснащены интерактивными досками. Поэтому учителя начальных классов стали активно применять в педагогической деятельности средства ИКТ. Под средствами ИКТ мы понимаем программные, программно-аппаратные и технические средства и устройства, функционирующие на базе микропроцессорной, вычислительной техники, а также современные средства и системы транслирования информации, информационного обмена, обеспечивающие операции по сбору, продуцированию, накоплению, хранению, обработке, передаче информации и возможность доступа к информационным ресурсам локальных и глобальных компьютерных сетей.[3,с.51]

Для учителей начальных классов, очевидно, что средства ИКТ - это верный помощник и действенное средство преподавания разнообразных школьных предметов и проведения внеурочной и внеклассной деятельности.

Специфику профессиональной деятельности учителя начальных классов в условиях ИКТ-насыщенной среды составляет то, что он первый адаптирует школьника к новой для него среде и первым представляет назначение и преимущество ИКТ не только, как средства игры, но и как средства учебной деятельности.

Анализируя литературу по педагогике и психологии, мы приходим к выводу, что зрительные анализаторы младших школьников обладают более высокой пропускной способностью, чем слуховые. Информация, воспринятая зрительно, более осмысленна, лучше сохраняется в памяти. Как гласит народная мудрость: «Лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать». Следовательно, надо расширять спектр зрительных средств подачи информации.

Применение цифровых образовательных ресурсов в начальной школе преобразило преподавание традиционных учебных дисциплин, внеурочную деятельность и

внеклассную работу, рационализировало детский труд, оптимизировало процессы осмысления и запоминания учебного материала, а главное, подняло на более высокий уровень интерес обучающихся к учебе.

В процессе обучения младших школьников можно иллюстрировать явления и различные процессы (которые в реальных условиях реализовать затруднительно или невозможно) с помощью гибких и наглядных компьютерных динамических моделей. В настоящее время число готовых программ-моделей для обучения и развития младших школьников постоянно возрастает, а возможности сети Интернет делают их более доступными.

Применение ИКТ на уроках и занятиях внеурочной деятельностью в начальной школе помогает ученикам младших классов ориентироваться в информационных потоках окружающего мира, овладевать практическими способами работы с информацией, развивать умения, позволяющие обмениваться информацией с помощью современных технических средств. Учитель переходит от объяснительно-иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором школьник становится активным субъектом учебной деятельности. Это способствует осознанному усвоению знаний обучающимися.

Использование ИКТ в начальной школе позволяет:

- Одновременно организовать обучающихся, обладающих различными возможностями и способностями;
- активизировать познавательную деятельность младших школьников;
- обеспечить индивидуальный подход к школьнику, применяя разноуровневые задания;
- повысить качество усвоения материала;
- проводить уроки на высоком эстетическом и эмоциональном уровне (музыка, анимация), обеспечивает наглядность;
- расширить возможность самостоятельной деятельности;
- формировать навыки исследовательской деятельности.[2,39]

Конечно, использование ИКТ на каждом уроке довольно сложно и трудоемко, так как повышается роль и ответственность учителя. Ему всегда приходится быть в поиске приемов и средств организации учебно-познавательной деятельности обучающихся так, чтобы урок был максимально информативным, продуктивным, а главное незабываемым.

Интерактивное оборудование, такое как интерактивные доски, образуют устойчивую мотивацию обучающихся к получению знаний и помогают творчески решать учебные задачи, тем самым, развивая образное мышление обучающихся. Интерактивная доска дает возможность демонстрировать мультимедийные презентации, создавать модели, активно вовлекать обучающихся в процесс освоения нового материала, улучшать темп и течение урока. С помощью электронной доски ученики начальной школы преодолевают страх и стеснение, легко вовлекаются в учебный процесс. В классе не остаётся равнодушных к учебе школьников. За счет высокой наглядности, применение интерактивной доски позволяет привлечь внимание школьников к процессу обучения, повышает их мотивацию. Все, что есть на компьютере, демонстрируется и на интерактивной доске. На ней можно передвигать объекты и надписи, добавлять комментарии к текстам, рисункам и

диаграммам, выделять ключевые области и изменять цвет, размер и форму предмета. У учителя появилась возможность моделировать свой урок вместе с учениками в режиме мозгового штурма, демонстрировать учебный материал, делать письменные комментарии поверх изображения на экране, записывать идеи обучающихся и, таким образом, создавать вместе с младшими школьниками общий ход урока. При этом записи на интерактивной доске могут передаваться обучающимся, сохраняться на магнитных носителях, распечатываться, посылаться по электронной почте.

На уроках и занятиях внеурочной деятельности возможен выход в Интернет, где обучающиеся могут самостоятельно получить новую информацию. Во время работы на интерактивных досках, улучшается концентрация внимания школьников, быстрее усваивается учебный материал, и в результате, возрастает успеваемость каждого из учеников, что качественно повышает уровень современного образования.

Используя интерактивную доску, учитель не только может показать и прокомментировать живопись и графику, но и создавать свой рисунок.

Таким образом, введение в урок или занятие приемов, которые делают процесс обучения интересным и увлекательным, создаёт у детей бодрое рабочее настроение, облегчает преодоление трудностей в изучении учебного материала. Различные игровые действия, в ходе которых решается та или иная умственная задача, поддерживают и увеличивают интерес детей к учебному предмету. Увлечшись, дети не замечают, что учатся. Даже самые пассивные из детей включаются в учебный процесс с огромным желанием, применяя все усилия. Детям нужен успех. Степень успешности во многом определяет наше отношение к миру, самочувствие, желание работать, узнавать новое. Ко времени окончания начальной школы в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами начального общего образования младший школьник сможет быть прежде всего социально компетентен.

Спектр использования возможностей ИКТ достаточно разнообразен. Однако, работая с детьми младшего школьного возраста, необходимо помнить заповедь: “Не навреди!” Организация учебного процесса в начальной школе, прежде всего, должна способствовать активизации познавательной сферы обучающихся, успешному усвоению учебного материала и способствовать психическому развитию ребенка. Следовательно, ИКТ должно выполнять определенную образовательную функцию, помочь ребенку разобраться в потоке информации, воспринять ее, запомнить, а ни в коем случае не подорвать здоровье. ИКТ должны выступать как вспомогательный элемент учебного процесса, а не основной. Применение ИКТ на уроках должно носить щадящий характер. Планируя урок в начальной школе, учитель должен тщательно продумать цель, место и способ использования ИКТ. И все же, на уроке в начальной школе основным источником информации продолжает оставаться речь педагога. Поэтому, качество образования во многом определяется компетентностью и уровнем профессиональной деятельности учителя начальных классов.

Список использованной литературы:

1. Горбунова Л.М. Повышение квалификации педагогов в области ИКТ в условиях развивающегося школьного образования//Педагогическая информатика - 2004, № 3 с.33-37

2. Ефимов В.Ф. Использование информационно-коммуникативных технологий в начальном образовании школьников// Начальная школа – 2009, № 2 с.38-43

3. Осипова О.П., Ишмуратова З.С. Цифровые образовательные ресурсы в обучении младших школьников// Начальная школа– 2009, №1, с. 51-56.

© Семенова Е.В., 2015

Скорикова Т.В.,

студентка 2 курса

Педагогического факультета

Ишимский педагогический институт им. П. П. Ершова

(филиал) ФГБОУ ВПО

«Тюменский государственный университет»,

г. Ишим, Российская Федерация

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В условиях процесса гуманизации образования, ориентированного, прежде всего на личность ребенка, немаловажное значение приобретает активизация внимания к речевой подготовке учащихся.

По словам Л.С. Выготского, развитие связной речи является центральной задачей речевого воспитания детей. Именно в связной речи реализуется основная, коммуникативная, функция языка и речи.

В соответствии с ФГОС начального общего образования речевое развитие детей включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи [9].

В настоящей статье мы остановимся на формировании экспрессивных и интеракционных умений (по Е.Ю., Лазуренко), которые напрямую связаны с формированием выразительности речи ребенка [2, с.43].

К сожалению, практика показывает, что выпускники школ не всегда в должной мере владеют устной и письменной речью. На наш взгляд, существует ряд причин создавшегося положения. Во-первых, работе по формированию связной речи уделяется недостаточное внимание в начальной школе, тем самым не создается база для дальнейшего их развития в среднем звене; во-вторых, не в полной мере используются методические возможности для формирования коммуникативных умений, в том числе возможности театрализованной деятельности; в-третьих, не всегда используются возможности опоры на языковое чутье ребенка [3].

Для определения возможностей использования театрализации в начальной школе, мы провели анализ учебников по литературному чтению с 1 по 4 классы (программа Н. Ф.

Виноградовой), который показал, что в учебные хрестоматии по литературному чтению включено небольшое количество произведений, которые подходят для организации театрализованной деятельности. В основном, это стихи: «Всё в порядке», «Давайте дружить», «Эхо» и др., сказки: «Аисты и лягушки», «Глухарь» и др., рассказы: «Самые быстрые крылья», «Кто хозяин?» и др., басни: «Старший зверь», «Белка и волк» и др., и одна пьеса «Сказка про козла». Изучая эти произведения с младшими школьниками, чаще всего учитель использует прием чтения по ролям, постановку живых картин, инсценирование. Прием постановки спектакля (развернутая драматизация) практически не используется.

В программах внеурочной деятельности младших школьников театрализованная деятельность является рекомендуемой, и поэтому не всегда организуется учителями.

В современной ситуации обучения возникает необходимость усиления реализации концепции формирования выразительности речи детей, но, с другой стороны, имеются недостатки системы названной работы на уроках русского языка и литературного чтения, в а также во внеурочной деятельности в начальной школе, поэтому есть необходимость выявления и научного обоснования организационно-педагогических условий развития выразительности речи младших школьников с помощью театрализованной деятельности на уроках русского языка, литературного чтения и во внеурочной деятельности.

Театрализованная деятельность является одним из самых эффективных способов воздействия на детей, в котором наиболее полно и ярко проявляется принцип обучения: учить играя.

Театрализованные игры имеют огромное значение в жизни ребёнка. Они в полном объёме способствуют развитию речи ребёнка.

Для развития выразительной стороны речи необходимо создание таких условий, в которых каждый ребёнок мог бы проявить свои эмоции, чувства, желания, взгляды.

Привычку к выразительной публичной речи можно воспитать в человеке только путём привлечения его с малолетства к выступлениям перед аудиторией. В этом огромную помощь может оказать театр. Театрализованные игры всегда радуют детей и пользуются у них неизменной любовью. В процессе работы над выразительностью реплик персонажей, собственных высказываний незаметно активизируется словарь ребёнка, совершенствуется звуковая культура его речи, её интонационный строй. Исполняемая роль, произносимые реплики ставят малыша перед необходимостью ясно, чётко, понятно изъясняться.

При обучении детей средствами речевой выразительности необходимо использовать знакомые и любимые произведения. Театральная деятельность детей помогает им лучше и быстрее адаптироваться, всесторонне развивает их.

Мы предполагаем, что качество выразительности речи ребенка повысится, если педагог будет учитывать следующие условия:

- обеспечит включение младших школьников в различные формы театрализованной деятельности, в процессе которой решаются задачи развития выразительности речи;
- работа будет систематически осуществляться на уроках русского языка, литературного чтения и во внеурочной деятельности;

- на занятиях (уроках, во внеурочной деятельности) будет создана атмосфера, способствующая формированию положительной мотивации к созданию ребенком речевого высказывания.

В настоящее время работа над проблемой не закончена. Предполагается проведение работы по подбору произведений, которые можно будет использовать для формирования у младших школьников выразительности речи и разработка соответствующих упражнений.

Список использованной литературы

1. Баранов М.Т., Ипполитова Н.А., Ладьяженская Т.А., Львов М.Р. Учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 368 с.
2. Бородич А.М. Методика формирования речи детей. М., 2001. 126с.
3. Колесникова, Т.М. Опора на языковое чутье при обучении русскому языку в начальных классах: Дис. на соиск. уч. степени кандидата педагогических наук. Москва, 1999. 167 с.
4. Лазуренко, Е.Ю. Коммуникативные особенности поведения / Лазуренко Е.Ю. // Культура общения и ее формирование. Вып.7. Воронеж, 2000. – С. 43.
5. Литературное чтение: 1 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений/ авт.-сост. Л.А.Ефросинина. М.: Вентана–Граф, 2012. – 144 с.
6. Литературное чтение: 2 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений/ авт.-сост. Л.А.Ефросинина. М.: Вентана–Граф, 2012. – 176 с.
7. Литературное чтение: 3 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений/ авт.-сост. Л.А.Ефросинина, М.И.Оморокова. М.: Вентана–Граф, 2013. – 192 с.
8. Литературное чтение: 4 класс: учебник для учащихся общеобразовательных учреждений/ авт.-сост. Л.А.Ефросинина, М.И.Оморокова. М.: Вентана–Граф, 2015. – 192 с.
9. Приказ Министерства Образования и Науки РФ от 22 сентября 2011 г. N 2357 «Об утверждении Федерального Государственного Образовательного Стандарта НОО». [Электронный ресурс]. – [2011]. – Режим доступа: <http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/922>
© Скорилова Т. В., 2015

Соколов Н.Е.,

Петербургский государственный университет
пути сообщения Императора Александра I, г. Санкт-Петербург

Соколова Е.В.,

Санкт-Петербургский государственный университет
аэрокосмического приборостроения, г. Санкт-Петербург

ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Необходимость использования Информационно-образовательных Технологий (ИОТ) уже давно является очевидной даже для самых консервативных представителей научно-

педагогической общественности. Однако, несмотря на существующее понимание необходимости использования ИОТ, в педагогическом сообществе не сложилось единого мнения по ряду ключевых вопросов их применения [1]. Можно выделить две точки зрения на место ИТ в обучении:

1. Первая точка зрения базируется на признании того, что современные информационные и телекоммуникационные технологии позволяют полноценно заменить преподавателя-человека в системе обучения. Другими словами, признается возможность убрать личное общение преподавателя и учащегося и заменить его с использованием программно-аппаратных средств ИОТ. Часто эта схема предполагает появление нового участника процесса обучения – тьютора. В данной трактовке тьютор – это человек, не являющийся компетентом в преподаваемой дисциплине. Его задачей, прежде всего, является консультация учащихся по организационным вопросам, связанным с изучением дисциплины. Одним из возможных способов включения тьютора в схему учебного процесса, является применение ВРМ-систем [2,3].

2. Основой второй точки зрения является следующее исходное положение: «Современные ИТ являются мощным инструментом работы с информацией, но не позволяют полноценно заменить преподавателя-человека в системе базового образования» [4]. При этом, полностью признается необходимость использования ИТ для повышения эффективности учебного процесса.

Каждая из приведенных точек зрения имеет своих приверженцев и противников. Аргументация за первый подход к месту ИТ в обучении подробно раскрыта в работах Андреева А.А., Лобачева С.Л., Солдаткина В.И. и др. обзору которых дан в статьях [5, 6]. В рамках настоящей работы останавливаться на ней не будем.

Кратко попытаемся изложить аргументацию второго подхода, к сторонникам которого относим и себя. В упрощенном виде, аргументация может быть представлена в виде следующей логической цепочки:

1. Дидактический процесс может быть представлен как совокупность процессов учения и обучения.

2. Дидактический процесс, в общем случае, можно рассматривать как систему управления.

3. Существует два основных вида системных отношений – воздействие и взаимодействие. Взаимодействие в системе управления возможно в случае, когда субъект управления является подсистемой более сложной или соизмеримой по сложности, чем объект управления. В случае, когда субъект управления «проще» чем объект управления возможно отношение типа воздействие.

4. Уровень развития современных ИТ не позволяет реализовать интеллектуальную систему [7].

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что ИОТ позволяют реализовывать только обучающее воздействие, а не взаимодействие. Таким образом, ИОТ имеют жесткие ограничения по области использования. Таким образом:

1. Использование ИОТ возможно в случае, когда дидактический процесс сводим к обучающему воздействию (процесс учения). Важно отметить тот факт, что при обучении

на инструктивном уровне, ИОТ позволяют достигать высокой эффективности, даже превосходящей эффективность традиционных форм обучения.

2. В случае, когда требуется реализация взаимодействия, где объектом управления является человек, вернее его сознание, ИОТ не может сравниться с преподавателем.

Другими словами, можно говорить, что использование ИОТ без потери качества обучения возможно на инструктивном уровне знаний. При этом, очевидно, что в системе высшего образования обучение должно проводиться не только на инструктивном, но и на прикладном и, отчасти, теоретическом уровнях [8].

Второй аргумент в пользу описываемого подхода к использованию ИТ в обучении базируется на том факте, что современная педагогическая наука не в состоянии дать обоснованной оценки влияния ряда факторов дидактического процесса на его эффективность. Так, например, мы не можем оценить роль в дидактическом процессе личного общения преподавателя и учащегося, однако, не вызывает сомнения тот факт, что этот фактор оказывает серьезное влияние на качество обучения. Это доказывают и эксперименты, проведенные в Японии (Musashi Technological Institute), когда сравнивалась эффективность очного обучения и обучения по телевизионной форме [9].

Перечень «неоцененных» факторов дидактического процесса широк, и авторы этой работы не возьмусь перечислить их полностью. Замена традиционных форм на ИОТ – это, прежде всего, риск потерять в системе обучения фактор, ранее рассматриваемый как незначимый, но, на самом деле, являющийся тем системообразующим элементом, без которого невозможно новое системное качество.

Список использованной литературы

[1] Абрамян Г.В., Катасонова Г.Р. Таксономия, классификация и методология анализа целей обучения информатике и информационным технологиям в условиях глобализации образования // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 8-7. С. 1647-1652.

[2] Кокунов В.А., Соколов Н.Е., Шарабаева Л.Ю. Перспективы применения ВРМ-систем при развитии системы менеджмента качества современного вуза // *Управленческое консультирование*. 2014. № 7 (67). С. 158-164.

[3] Соколов Н. Е. Информационные системы класса ВРMS -эффективный инструмент современного бизнеса//*Актуальные проблемы экономики и новые технологии преподавания (Смирновские чтения): матер. XI Междунар. науч.-практ. конф.* СПб.: МБИ, 2012.

[4] Абрамян Г.В., Марон А.Е. Стратегия и технология развития систем опережающего образования в современных условиях//*Содержание и технологии образования взрослых: проблема опережающего обучения*. СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2007.-С. 12-13

[5] Карпухин Н.В., Рыпин Б.И., Соколов Н.Е., Стригун А.И. Методические материалы по разработке элементов электронного учебно-методического комплекса // Санкт-Петербург.: Изд-во МБИ. 2006.

[6] Махов А.М., Соколов Н.Е. Разработка и использование тестовых заданий. Методические рекомендации для преподавателей. СПб.: Изд. СПбГУП. 2002. 24 с.

[7] Соколов Н.Е. Методика компьютерного адаптивного тестового контроля знаний учащихся (в курсе информатики)//Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. -Санкт-Петербург. -2000

[8] Калязина Д.М., Соколов Н.Е., Федорова А.Е. Обоснование выбора платформы для обучения студентов экономических вузов основам Business Process Management // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки, 2014. № 4, С. 211-218.

[9] Кокунов В.А., Соколов Н.Е. Методология и технология проектирования информационных систем. Учебное пособие / СПб.: Изд-во «Скифия-Принт», 2014.

© Соколов Н.Е., Соколова Е.В. 2015

Соломаха С.В.,
старший преподаватель
кафедры профессиональной педагогики, истории и философии
ЮУрГАУ,
г. Троицк, Челябинская область, Российская Федерация

УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПЕРСОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

В современном образовании требования к его результатам описывается через компетентностную модель выпускника. Тем самым задается ориентированность образования на подготовку выпускников к самостоятельному осуществлению определенных видов и способов деятельности. Это значит, что профессионально-педагогическое образование является особой сферой повышенного внимания. Успешность становления педагога профессионального обучения определяется готовностью к постоянному наращиванию образовательного потенциала, саморазвитию, самосовершенствованию и в целом сформированностью персональной компетентности. Владение персональной компетентностью будущими педагогами профессионального обучения будет способствовать успешной адаптации выпускников к динамично меняющейся действительности, готовности к постоянному профессиональному и личностному росту.

Профессиональная подготовка педагогов профессионального обучения имеет специфическое содержание, заключающееся в выделении следующих основных положений, разработанных П. Ф. Кубрушко [1]:

1. Система профессионально-педагогического образования (ППО) ориентирована на подготовку педагогов профессионального обучения для четырех сфер профессионально-педагогической деятельности, включая три ступени профессионального образования (начальное, среднее, высшее) и научное образование.

2. Профессионально-педагогическая деятельность относится к числу бипрофессиональных (двухпредметных) и имеет две ярко выраженные и относительно обособленные составляющие: отраслевую технико-технологическую и педагогическую. В содержании ППО эти стороны рассматриваются сбалансировано, включая их общие и специфические составляющие.

3. Специфика содержания подготовки педагогов профессионального обучения определяется предметным содержанием инвариантно-базовых структурных компонентов (содержание с учетом ступени профессионального образования и политехническое образование), которые разворачиваются в конкретные учебные дисциплины, отражающие содержание объекта изучения и содержание деятельности.

4. Инвариантно-базовая предметная структура педагогической составляющей теоретического обучения для ППО имеет свое содержательное наполнение для каждого уровня профессионально-педагогической квалификации, учитывает специфику содержания профессионально-педагогической деятельности в соответствующей предметной области (НПО, СПО, ВПО, научное образование).

5. Сочетание инженерного (отраслевого технико-технологического) и гуманитарного (педагогического) образования дает особый положительный эффект в профессиональном и общем развитии человека.

Подготовка педагогов профессионального обучения в высшей школе предполагает приобретение не только определённого объема знаний, умений, опыта деятельности по специальным и психолого-педагогическим дисциплинам, согласно учебного плана, но и становление будущего специалиста как субъекта профессионально-педагогической деятельности, способного к постоянному повышению своего образовательного уровня и реализации личностного потенциала.

Обобщение опыта педагогов профессионального обучения, наш собственный опыт, анализ квалификационных требований к специалисту и исследований, посвящённых подготовке педагогов профессионального обучения (М. В. Болина, В. П. Косырев, П. Ф. Кубрушко, В. А. Федоров, Н. К. Чапаев), позволили нам выявить особенности их профессиональной подготовки. К которым мы относим: 1) осуществление межпредметного взаимодействия знаний и умений по специальным и психолого-педагогическим дисциплинам в процессе обучения, предполагающее интеграцию естественно-научного и психолого-педагогического направлений в профессиональной подготовке специалистов; 2) подготовка специалистов, на этой основе, к работе как в естественно-научной, так и в психолого-педагогической сфере деятельности; 3) обеспечение подготовленности специалистов к работе в информационно-образовательной среде способствующей обработке большого количества информации по дисциплинам естественно-научного и психолого-педагогического направлений; 4) формирование у специалистов операционной и интеллектуальной гибкости, позволяющей им осуществлять быстрый переход от одного вида деятельности к другому.

Учёт и реализация этих особенностей профессиональной подготовки педагогов профессионального обучения будут способствовать формированию их персональной компетентности.

Список использованной литературы

1. Кубрушко, П.Ф. Содержание профессионально-педагогического образования [Текст] / П.Ф. Кубрушко. – М.: Высш.шк., 2001. – 236 с.

© Соломаха С.В., 2015

Фоминых М.В.,

к.п.н., доцент кафедры германской филологии
факультета иностранных языков
ФГАОУ ВПО РГППУ,
г. Екатеринбург, Российская Федерация

ПОНЯТИЕ ИГРЫ В РАБОТАХ НЕМЕЦКОГО ФИЛОСОФА О.ФИНКА

Во многих словарях указывается, что слово «игра образовано от той же основы, что и греческое *agos* - «священный трепет», а первоначальное его значение – восхваление и умилостивление божества песнями и пляской» [1,2]. *Игра* определяется так:

- занятие (нетрудового характера), препровождение времени с целью развлечения – забавы или со спортивной целью; подчиненное определенным правилам; сценическое исполнение роли.

В некоторых словарях приводится переносное значение «тайные намерения», «рискованное предприятие».

Итак, выведем рабочее понятие игры и определим основные свойства игры:

Игра – это

1. некая искусственная реальность,
2. свободная деятельность,
3. она имеет цель в самой себе,
4. сопровождается чувством удовольствия,
5. характеризуется адогматичным отношением к миру,
6. обеспечивает восприятие значимого, актуального для человека.
7. являет необходимость подчинения правилам, иначе игра не существует,
8. предполагает того, кто играет – субъекта игры, т.е. носит субъективный характер,
9. предполагает кого-то или что-то, с кем (чем) играют, т.е. некие субъект-объектные отношения.

Рассматривая отношения к игре зарубежных философов, хотелось бы выделить О.Финка. Игра, согласно О. Финку, есть «дом обитания воображения» [126]. Как известно, способность фантазии занимает важное место в человеческой жизни. Всякий знает её бесчисленные формы и выражения. Тысячью способами фантазия пронизывает нашу жизнь. Проникая все сферы человеческой жизни, фантазия всё же обладает особым местом, которое можно считать её домом: это игра. Игра, являясь пятым феноменом человеческого бытия, наряду со смертью, трудом,

господством и любовью, охватывает всю человеческую жизнь, овладевает ею и существенным образом определяет бытийный склад человека, а также способ понимания бытия человеком. Она пронизывает другие феномены человеческого существования, будучи неразрывно переплетённой и скреплённой с ними.

Согласно Финку, играть может только человек. Для каждого игра - это совершенно знакомое явление. Каждый знает игру по своей собственной жизни, знает игровое поведение ближних, бесчисленные формы игры, знает общественные, развлекательные игры, каждый знает об игровых элементах в сферах труда и политики, в общении полов друг с другом, игровые элементы почти во всех областях культуры. Всякий человек играл и может высказаться об игре, опираясь на собственный опыт. Мы все вовлечены в игру; каждому известны игровые ситуации в частной, семейной и общественной сферах. Игровое начало человека определяет и оформляет его понимание бытия в целом. Игра и другие экзистенциальные феномены - это не просто бытийные способы человеческого существования: они также и способы понимания, с помощью которых человек понимает себя как смертного, как трудящегося, как борца, любящего и игрока.

Игра, безусловно, связана с правилами. Игра сама полагает себе пределы и границы, она покоряется правилу, которое сама же и ставит. Всякий игрок играет в первую очередь самим собой, принимая на себя определённую смысловую функцию в общественной игре. Игрок играет также средствами игры (игралами), вещами, подходящими для игры и специально для неё изготовленными. В роли игрушки могут выступать совершенно различные предметы: это могут быть какие-то предметы природы, например, ракушки или же игрушки, изготовленные на производстве. Важно то, что игрушка возникает в самой игре и из игры; она возникает тогда, когда мы перестали рассматривать её в качестве фабричного изделия и начинаем смотреть на неё глазами игрока. Таким образом, игра как испытание возможностей имеет большое значение в человеческой жизни. Игра является феноменом человеческого бытия, это неотъемлемая часть нашей жизни. Вряд ли найдётся человек, который скажет, что никогда не играл. И действительно, игра пронизывает остальные феномены нашей жизни, всё наше бытие.

Пожалуй, вся жизнь - это игра, то есть чуть ли не все феномены бытия приобретают так или иначе элементы игры. Именно на это обратил внимание О.Финк, поставив игру на одну ступень с другими важными феноменами: любовью, смертью, борьбой и трудом. По его мнению, играет лишь человек. Игра пронизывает все сферы нашей жизни, она имеет место в жизни каждого человека независимо от его возраста.

Список использованной литературы:

1. Games - Teaching and learning using games [Electronic resource] // Mode of access: www.thelearningweb.net/games-teaching-games.html – Written from the screen.
2. Oxford Advanced Learners Dictionary of Current English [Text]. – OUP – 1998, - 1428 p.
3. Кохановский, В.П. Философия и наука [Текст] / В.П. Кохановский [и др.]. / – Изд. 4-е. – Ростов н/Д.: Феникс, 2007. – 322с.

© Фоминых М.В., 2015

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

Реализация концепции формирования профессиональной компетенции будущих специалистов экономического профиля заключающиеся в обосновании и разработке активных форм самостоятельной деятельности студентов.

Высшей формой проявления основных принципов педагогики - активности и сознательности - является самостоятельная работа. Самостоятельность - это важное профессиональное качество специалиста, позволяющее самостоятельно решать профессиональные проблемы, принимает на себя ответственность, находить выход из сложных ситуаций. Самостоятельная работа студентов предназначена не только для овладения каждой дисциплиной, но и для формирования навыков самостоятельной работы вообще: в учебной, научной, профессиональной деятельности, способности принимать на себя ответственность, самостоятельно решить проблему, находить конструктивные решения, выход из кризисной ситуации и т.д. Самостоятельная работа способствует углублению и расширению знаний, формированию интереса к познавательной деятельности, овладению приемами процесса познания, развитию познавательных способностей. Именно поэтому она становится главным резервом повышения эффективности подготовки специалистов.

Если рассматривать современную высшую школу в контексте данной проблемы, то придется признать, что одним из противоречий в её деятельности является противоречие между необходимостью превращения студентов в активных субъектов собственного учения посредством продуманной системы самостоятельных работ и доминированием в учебном процессе деятельности преподавателя, обрекающим обучающихся на роль пассивных объектов систематических педагогических воздействий.

Разрешение этого противоречия видится в продуманном вводе в структуру учебного процесса системы самостоятельной работы, усложняющихся по мере перехода с одной ступени обучения на другую, в разработке программы и технологии обучения студентов выполнению самостоятельной работы и формированию у них психологической готовности к самостоятельной познавательной деятельности.

Эффективность использования самостоятельной работы зависит от соблюдения целого ряда педагогических условий. К их числу, в частности, относятся:

- предварительное проектирование преподавателем самостоятельной работы студентов, определение ее места в структуре учебного процесса, уточнение целей и задач их выполнения;
- насыщение учебного процесса разнообразными типами самостоятельных работ (по образцу, реконструктивными, эвристическими, творческими), а также использование

различных их форм (контрольные, курсовые, проектные, дипломные др.) в рамках как аудиторных, так и внеаудиторных занятий;

- формирование у студентов навыков выполнения самостоятельной работы.

Специфика самостоятельной работы как высшей формы учебной деятельности заключается в том, что она принципиально меняет диспозиции участников учебного процесса - преподавателя и студентов, функции и содержание их деятельности.

Разнообразные типы и формы самостоятельной работы действительно повышают познавательную активность и самостоятельность обучающихся, формируют у них познавательный интерес и положительную мотивацию учения. Однако недостаток традиционной практики использования самостоятельных работ в учебном процессе заключается именно в том, что управление самостоятельной работой осуществляет преподаватель. Именно он ставит цель работы, определяет ее продолжительность, побуждает студента к ее выполнению, контролирует и оценивает ее ход и результат. При таком понимании проблемы говорить о подлинной субъектности студента не приходится. Можно сколько угодно увеличивать удельный вес самостоятельных форм работы, а студент так и не станет субъектом обучения. На это обстоятельство обращает внимание психолог Ю.Н. Кулюткин: «Принято считать, что основной путь развития умственной самостоятельности учащихся - это организация их активной самостоятельной работы. Однако не всегда осознается то обстоятельство, что самостоятельная работа не может быть эффективной во всех случаях. Для того чтобы самостоятельная работа стала подлинно полноценной, ученику необходимо получить опыт осуществления функций учителя: анализа, планирования, регулирования, оценки деятельности» [3]. С этой точки зрения быть субъектом обучения прежде всего означает осуществлять самоуправление учебной деятельностью, а это предполагает сформированность у обучающегося специфических функций и средств такого управления. К числу таких специфических средств перехода от «внешнего управления» самостоятельной работой к самоуправлению относятся самомотивация, саморегуляция, самоорганизация, самоконтроль и самооценка. Эффективность самостоятельной работы обуславливается сформированностью именно этих компонентов, а не увеличением удельного веса самостоятельных работ. А для формирования этих компонентов они должны стать предметом специального усвоения либо на отдельном этапе учебного процесса, либо на специально отведенном для этого учебном занятии. К сожалению, в реальной педагогической практике это не предусмотрено. Отсюда и низкая эффективность самостоятельной работы студентов [1].

Необходимо отметить, что самостоятельную работу следует рассматривать не только с точки зрения достижения учебных целей, а в более широком контексте - как средство формирования самостоятельности как личностной характеристики будущего специалиста, повышающее его познавательную, социальную и профессиональную мобильность, формирующее у него активно преобразовательное отношение к окружающей действительности и к самому себе [5].

Решение вопроса об организации самостоятельной работы обусловлено общей стратегией понимания идеи формирования и развития педагогического мастерства будущих учителей. Подход к организации самостоятельной работы в разработанной

системе изменяет содержание аудиторных занятий, текущей, промежуточной и итоговой аттестаций, учебно-методическое обеспечение. Традиционно самостоятельную работу понимают, как «осуществляемую своими собственными силами, на основе своей инициативы», «совершаемую без помощи других». А если так, то студент должен сам организовать вторую половину времени, отводимую на изучение конкретной дисциплины. Самостоятельная работа становится формой организации теоретического обучения, сущность которой заключается в самостоятельной познавательной деятельности. При этом она может осуществляться как на аудиторных, так и на внеаудиторных занятиях. [2].

Научно-исследовательская работа студентов является важной для достижения их общекультурной и методологической компетентности; их самоопределения в профессиональной деятельности, в самообразовании и развитии личности; в развитии коммуникативных способностей; в подготовке к педагогической деятельности в современных условиях. В процессе самостоятельной научно-исследовательской деятельности совершенствуются такие качества как: способность анализировать проблему, отличать существенное от несущественного; выдвигать разнообразные гипотезы и строить модели ее решения, выбирать из них наиболее рациональные; формулировать гипотезы; разрабатывать и проводить эксперимент; обобщать и обрабатывать его результаты; оформлять результаты исследования в различных формах [4].

Таким образом, основу организации самостоятельной работы составляют: системность и последовательность; непрерывное планирование и усложнение самостоятельной работы на всех занятиях, курсах; регламентация всех видов заданий по объему, срокам их выполнения, конечным результатам и оценкой; соответствие видов заданий профессиональным задачам, которые должен уметь решать будущий преподаватель; индивидуальный подход к студентам; обеспечение условий для самостоятельной работы.

Список использованной литературы:

1. Абасов, З. Проектирование и организация самостоятельной работы студентов [Текст] / З.Абасов // Высшее образование в России. – 2007. - №10. – С.81-84.
2. Кукк, В.А. Пути повышения эффективности самостоятельной работы студентов под контролем преподавателя. Метод.указания [Текст] / В.А.Кукк – Челябинск, 2002 – 47с.
3. Кулюткин, Ю.Н. Психология обучения взрослых [Текст] / Ю.Н.Кулюткин. – М.:, 1985. - С. 148с.
4. Романова, К.Е. Стратегии формирования педагогического мастерства будущих преподавателей [Текст] / К.Е. Романов. – Приволжский научный журнал, 2009. - №1. – С.189-193.
5. Романова, К.Е. Антиципация и педагогическое мастерство [Текст] / К.Е. Романова. – Наука и школа, 2009. - №1. – С.6-8.

© Щедроткина С.В. 2015

Алигаджиева М.А.

Руководитель Дагестанского

«Центра глобальных вопросов современности
и региональных проблем.

Кавказ. Мир. Развитие»

г. Махачкала, Российская Федерация

РОЛЬ ДИАЛОГА ВНУТРИ КОНФЕССИОНАЛЬНОМ СООБЩЕСТВЕ В БОРЬБЕ С РЕЛИГИОЗНО-ПОЛИТИЧЕСКИМ ЭКСТРЕМИЗМОМ

„Нет мира между народами без мира между религиями, и нет мира между религиями без диалога между религиями”.

Ханс Кунг

Одним из важнейших направлений государственной политики в РФ на сегодня являются вопросы конфессиональных отношений, которые связаны с ростом нетрадиционного ислама придерживающих радикально-экстремистских взглядов. Движение это мусульмане называют салафизмом - ас-салаф (праведные предки).

В теории и практике это движение выразило взгляды наиболее консервативных сторонников традиционализма своего времени и систематизировало соответствующую концепцию вероучения», - пишет исследователь И.П. Добаев[4].

Широкое распространение салафизм в Дагестане получил среди молодежи, которая считает ее объединительной идеологией. Особенностью салафизма является ее крайность. Молодежь, которая приняла такую идеологию крайне трудно и практически невозможно переубедить в обратном.

Сегодня много говорят про религию, убивают, взрывают, но жить по религии мало, кто хочет.

Причин тому не мало – это и отсутствие мусульманских богословов-факихов с глубокими знаниями ислама, ученых-религиоведов, арабского языка, и финансирование обучения со стороны их благотворительных фондов и организаций, отсутствие жизненных позиций, нет четких конечных целей у молодого поколения, самая главная цель для большинства зарабатывать легких денег[1].

Одной из главных причин усиленного распространения терроризма в республике Дагестан является коррупция, которая питает терроризм, и дает им возможность приобретать оружие, подкупать сотрудников правоохранительных органов, плюс ко всему некомпетентность руководителей[2].

На наш взгляд, главным и важнейшим условием противодействия религиозному экстремизму является грамотные ученые-религиоведы, которые будут обучать население, грамотно донесут до общества то, что все религиозные учения обладают общим набором жизненно-важных ценностей.

Именно отсутствие высококвалифицированных ученых-религиоведов и приводит к тому, что многие молодые дагестанцы уезжают за рубеж для получения исламского религиозного образования.

Судя по тому, как с каждым годом число радикально-настроенной молодежи становится больше ситуация в республике ухудшается и одной из главных причин, тому религиозная неграмотность населения, которых легко ввести в заблуждение от истинной сути дела, именно религиозная неграмотность населения позволяет терроризму с лёгкостью проявить себя под прикрытием религии.

На мой взгляд, эту проблему без помощи государственной власти не решить и поэтому нужно расширить сотрудничество и взаимодействие с государственными органами и религиозными объединениями с целью найти общее направление и решение проблемы в борьбе с экстремизмом.

Еще одной из главных проблем является то, что нет четких позиций, и здорового диалога внутри конфессиональном сообществе, которые могли бы совместно и плодотворно работать и приносить положительные результаты в противодействии с экстремизмом.

Понятное дело, если нет единого подхода, диалога и согласия в столь важном для всех нас проблемы решить ее будет крайне тяжело и практически невозможно.

Нельзя не согласиться с Е.П. Алиевым по мнению, которого - именно во имя будущего всех людей, во имя будущего человеческой цивилизации, все мы во взаимном диалоге культуры религий должны найти общий язык и свести на нет все темные, злые, деструктивные силы, поощряющие экстремизм, терроризм и агрессивный сепаратизм[3].

И поэтому одной из главных задач и направлений, как государственной политики, так и для людей, которых неравнодушны к своей родине, является успешное решение, этой проблемы от, которой в огромной степени зависит наше с Вами мирное существование.

Список используемой литературы:

1. Алигаджиева М.А. «Причины религиозного экстремизма в молодежной среде в Республике Дагестана». VIII international Conference «Science and Education»Germany. March, 2015.

2.Алигаджиева М.А. «Коррупция: причина нестабильности и терроризма в реалии Дагестана» 2-я Международная научно-практическая конференция. Научная публикация: Актуальные проблемы науки XXI века, г Москва, 19 сентября 2015.

3. Е.П. Алиев Президент Республики Азербайджан «Роль религии и убеждений в современном демократическом обществе:поиск путей противостояния терроризму и экстремизму».

Конференция ОБСЕ Баку, Азербайджан, 10-11 октября 2002 г.

4. Добаев И.П. Традиционализм и радикализм в современном исламе на Северном Кавказе/ Ислам и политика на Северном Кавказе/ сб. науч.ст. – Ростов/нД: Издательство СКНЦ ВШ – 2001. – С.16.

© Алигаджиева М.А., 2015.

Белоконов А.Ю.,
преподаватель
кафедры международных отношений,
мировой экономики и международного права
ФГБОУ ВПО «ПГЛУ»,
г. Пятигорск, Российская Федерация

НЕОПАТРИМОНИАЛИЗМ В СОВРЕМЕННОЙ АФРИКЕ

Неопатримониализм – термин, характеризующий вертикальное распределение ресурсов, которое приводит к образованию патронажно-клиентарных сетей, образующихся вокруг влиятельного человека или партии. Возникшая после деколонизации необходимость в объединении и развитии у африканских стран, привела к тому, что неопатримониальные режимы потеснили роль унаследованных колониальных институтов в пользу нескольких человек. Это имеет огромное значение в наше время, потому что затрагивает почти все государства к югу от Сахары в разной степени и не расценивается как коррумпированное поведение населением, которые в попытках «выжить» полностью полагаются на систему. Неопатримониализм влияет как на внутреннюю, так и на внешнюю политику, особенно на выработку проектов развития, и несет ответственность за ненадлежащее использование средств из государственного бюджета.

По мнению Р. Дартона неопатримониализм является основным (неизбежным) препятствием эволюции африканских обществ от своих первичных экспортных экономик к современной демократии.

Большинство исследователей, как правило, выделяют две главные черты неопатримониализма: персонализация власти и патронажно-клиентарные отношения.

В неопатримониальных режимах, как и в классическом патримониализме, право на власть приписывается скорее лицу, чем официальному учреждению. В свою очередь лидер поддерживает свою власть не с помощью законов или идеологии, а скорее благодаря личному патронажу, отношениям лояльности и зависимости, охватывающие формальные политические институты и администрацию. Политическая борьба в этих системах является борьбой за контроль над государством, которая ведется по принципу «победитель получает все» (своеобразная «игра с нулевой суммой»). Эта борьба определяется скорее не идеологическими противоречиями (хотя они, безусловно, существуют), а более прагматичными соображениями - борьбой за материальные блага, которые предоставляют контроль над государством. То есть борьба идет между теми, кто входит в патронажные сети национального лидера и имеет приоритетный доступ к политическим и экономическим ресурсам, и теми, кто в подобные сети не входит. Победители распределяют «добычу» в виде государственных должностей и связанных с ними материальных благ (льгот, контрактов, займов и т.п.), а аутсайдеров устраняют из государственных учреждений и отодвигают на периферию политической и экономической жизни.

Таким образом, неопатримониализм возникает там, где патронажной политике удалось «вытеснить легально-рациональный аппарат» (принятые бюрократические институты) навязанные африканским народам в колониальную эпоху [1]. Это дало рождение «гибридным» государствам, в которых наряду с режимами, основанными на подкупе и предоставлении покровительства, существуют современные формальные институты наряду с режимами основанных на подкупе и предоставлении покровительства.

Значимость неопатримониализма и степень, в которой он пронизывает африканскую политику, требует глубокого изучения. Последний брифинг под названием «Афро-барометер» показал, что несмотря на значительное разнообразие в формах государственной деятельности по всему континенту (начиная от квазидемократии и заканчивая авторитаризмом), сегодня большинство политических режимов в Африке это неконсолидированные гибридные системы, и эти все режимы рассматриваются политологами в той или иной мере как патримониализм или неопатримониализм по своей природе.

Кроме того, как утверждают В. Бреттон и Дж. Ван де Валле появление неопатримониализма является не столько характерной чертой африканских режимов, а скорее основной особенностью пост-колониальной политики в Африке. Очевидно, что популярность этого вида режима сохраняется и в настоящее время, так как продолжает преподноситься лидерами государств Африки как «неизбежная стадия в линейной прогрессии»[2], которая необходима для избавления от ярлыка «отсталых», наложенного на страны региона Сахары после деколонизации.

После обретения независимости, освободительные движения возглавили фрагментированные и очень молодые государства, и таким образом «Африканизация бюрократии» привела к неопатримониализму, который мог обеспечить единство и экономическую мощь в этих слабых государствах.

Важнейшим принципом функционирования неопатримониальной системы в Африке является клиентелизм, или патронажные отношения. В наиболее общей форме клиентелизм можно определить как отношения личной зависимости, вырастающие из асимметричного обмена услугами и статусными позициями между сторонами, каждая из которых обладает неравными ресурсами. Патрон защищает своих клиентов, взамен последние оказывают ему всевозможные услуги. Экономические и властные ресурсы первого обмениваются на (политическую и электоральную) лояльность вторых.

Такое явление, как «экономическая привязанность» всегда существовало в таких странах как Гана, Кения или в бывшем Заире, оно описывает использование патронажно-клиентарных сетей в Африке в качестве средства моральной и социально-экономической поддержки малоимущих среди сельских жителей, основанной на кровном родстве и семье. В наиболее общей форме это клиентелизм можно определить как отношения личной зависимости, вырастающие из асимметричного обмена услугами и статусными позициями между сторонами, каждая из которых обладает неравными ресурсами. Патрон защищает своих клиентов, взамен последние оказывают ему всевозможные услуги. Экономические и властные ресурсы первого обмениваются на (политическую и электоральную) лояльность вторых.

Неопатримониализм имеет большое значение в Африке и с точки зрения стратегической разработки и осуществления внешней и внутренней политики. Неопатримониальная политика развила способность отвлекать государственные ресурсы от национальных налоговых поступлений и фондов помощи в пользу частной прибыльной выгоды, таким образом, подорвав возможность развития, уже и без того ограниченную социально-экономическими запретами. В Замбии, например, неопатримониальная политика продолжалась даже после отмены однопартийного управления страной и все еще расценивается как важный механизм для обеспечения постоянной поддержки правящей партии и доступа к ресурсам. Стратегии развития разработаны соответственно, в целях удовлетворить правящую верхушку, а не в целях продовольственной безопасности или сокращения бедности населения. В долгосрочной перспективе все это приведет к низкому уровню безопасности и развития государства, а так же всей его инфраструктуры.

Неопатримониализм является фундаментальной системой, в формировании африканской политики. И хотя некоторые ученые утверждают, что это - признак экономической отсталости и явление, которое препятствует развитию политической системы, которая будет, соответствовать африканским социальным структурам, однако патронажные сети уже глубоко укоренились на континенте задолго до колонизации. Поэтому, что не удивительно, новым партиям легко удалось приспособить унаследованные постколониальные иностранные бюрократические институты к предшествовавшей уже системе. Конечно, такие структуры сохраняются, потому что многим людям в африканских обществах нужны они как их основной источник дохода, и таким образом все обязаны принимать их, потому что в теории целое сообщество может извлечь выгоду из благодеяния, от политика до простого фермера. Из-за этого социального принятия, неопатримониальной политике удалось проникнуть во все политические структуры на всех уровнях, затронув распределение ресурсов и исказив планы развития ради гарантировать выживания системы.

Список использованной литературы:

1. Nawaz, F. (2008) Corruption and resource distribution in neopatrimonial systems, U4 Expert Answer Report, Transparency International retrieved from http://www.afrobarometer.org/papers/AfrobriefNo67_19may09_final.pdf

2. Bratton, M. and Mattes, R. (2009) Neither Consolidating Nor Fully Democratic: The Evolution of African Political Regimes, 1999-2008, Afrobarometer Briefing Paper, No. 67, May 2009 retrieved from <http://www.u4.no/helpdesk/helpdesk/query.cfm?id=176>

© Белоконь А.Ю., 2015

Гаранина Ж. Г.,
профессор кафедры психологии
МГУ им. Н.П.Огарева,
г.Саранск, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Одной из актуальных психоло-педагогических проблем современного общества является социально-психологическая помощь детям с ограниченными возможностями здоровья. В связи с увеличением количества детей с различными нарушениями здоровья, возрастает необходимость совершенствования психологической подготовки специалистов, работающих с такими детьми. Главная цель психологической подготовки социальных педагогов – формирование психологической компетентности, позволяющей специалистам успешно решать психолого-педагогические проблемы, связанные с оказанием помощи детям-инвалидам.

Психологическая компетентность рассматривается нами как сложное многоуровневое образование, предполагающее знание особенностей людей и умение эффективно с ними взаимодействовать [1]. В связи с этим особенно актуальным является исследование проблемы развития психологической компетентности в процессе профессиональной подготовки специалистов в области специальной психологии.

Существуют различные теоретические подходы к понятию психологической компетентности. Так, Л. А. Колмогорова рассматривает ее как составляющую профессиональной и общей культуры. Психологическую компетентность она характеризует через эффективность, конструктивность деятельности (внешней и внутренней) на основе психологической грамотности, что означает эффективное применение знаний, умений для решения стоящих перед человеком задач, проблем [2].

На основании проведенных нами теоретических и экспериментальных исследований мы рассматриваем психологическую компетентность как особое образование психики, определяющее успешность профессиональной деятельности в социальном сфере, как инструмент, основанный на использовании оптимальных психологических средств для решения профессиональных коммуникативных задач. Психологическая компетентность предполагает наличие психологических знаний, а также свободное владение практическими умениями и навыками межличностного взаимодействия [1].

Психологические знания должны включать в себя широкий круг вопросов в различных областях психологии, направленных на понимание психологических особенностей людей различного возраста, в том числе и детей с нарушениями здоровья. Практические умения и навыки, необходимые для работы с детьми-инвалидами, предполагают умения правильной постановки психологического диагноза, а также навыки эффективного взаимодействия с такими детьми.

На основании данной трактовки психологической компетентности встает вопрос о проблеме ее формирования у будущих специалистов в процессе профессионального обучения в высшей школе.

Многочисленные исследования показывают, что для развития психологической компетентности необходимо использовать как теоретические методы психологической подготовки, так и практические методы профессионального обучения, способствующие развитию психологических умений и навыков общения с детьми с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим, основными задачами развития психологической компетентности специалистов является расширение психологических знаний, представлений о содержании ситуаций их будущей профессиональной деятельности, а также формирование коммуникативных умений и навыков.

Одной из важнейших форм практического психологического обучения будущих специалистов - социальных педагогов является диагностико-коррекционная практика, направленная на развитие умений и навыков психологической диагностики и коррекции детей с ограниченными возможностями здоровья.

Для исследования особенностей формирования психологической компетентности специалистов социомической сферы, нами проводилось экспериментальное исследование среди студентов 3 курсов дневного отделения «Психология и социальная педагогика» МГПИ им. М. Е. Евсевьева в количестве 32 человек.

Исследование проводилось в три этапа. На первом этапе устанавливался уровень сформированности психологической компетентности будущих специалистов. Для этой цели мы использовали тест коммуникативных умений Л. Михельсона (в переводе и адаптации Ю. З. Гильбуха) и тест коммуникативной компетентности В. М. Снеткова.

На втором этапе студенты-психологи проходили диагностико-коррекционную практику в Специальном образовательном учреждении для воспитанников с ограниченными возможностями здоровья «Саранская специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида», в процессе которой проводили диагностическую работу и коррекционные мероприятия с детьми с ОВЗ.

На третьем этапе проводилась повторная диагностика уровня психологической компетентности будущих специалистов.

На первом этапе результаты исследования уровня развития психологической компетентности студентов показали, что у большинства испытуемых (65%) выявлен средний и низкий уровень сформированности коммуникативной и психологической компетентности, который составляет 14,8 и 61,7 соответственно.

Повторное исследование уровня коммуникативной и психологической компетентности студентов после прохождения ими диагностико-коррекционной практики показало увеличение средних показателей данных качеств до 17,2 и 72 соответственно. Полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень сформированности психологической компетентности значимо увеличился до показателей выше среднего.

Это позволяет сделать вывод о том, что в процессе осуществления практической деятельности, направленной на формирование психологических умений и навыков работы

с детьми с ограниченными возможностями здоровья, уровень психологической компетентности будущих специалистов значимо повышается.

Таким образом, развитие психологической компетентности будущих специалистов в процессе психологического обучения должно быть направлено не только на формирование теоретических знаний, но и на развитие практических коммуникативных умений и навыков взаимодействия с людьми разного возраста, в том числе и с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Список использованной литературы

1. Гаранина Ж. Г. Особенности развития психологической компетентности студентов в процессе профессионального обучения в вузе // Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики: сборник статей Международной научно- практической конференции - Уфа: Аэтерна, 10 ноября 2014. - С.15-17.

2. Колмогорова Л. С. Диагностика психологической культуры школьников : практ. пособие для шк. психологов. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. – 360 с.

© Гаранина Ж. Г., 2015

Демидова И.Ф., канд.психол.наук, доцент
кафедры гуманитарных дисциплин
ТИУиЭ, г. Таганрог, Российская Федерация

РОЛЬ И МЕСТО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЛАНОВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ

Определяющим для развития личности в зрелости является стремление к наиболее полной самореализации в различных сферах жизни - профессиональной, семейной, творческой. Среди различных видов деятельности человека особое место занимает профессионально-трудовая, которая образует основную форму активности субъекта. Современная профессиональная деятельность отличается высокой сложностью, поэтому рынок труда нуждается в высококвалифицированных специалистах, которые осознают уровень развития своих профессиональных способностей, знаний и навыков, готовых к самосовершенствованию, самореализации и развитию в различных сферах и областях. В связи с этим проблема профессионального становления, развития и формирования профессиональных планов является актуальной темой исследования в современной психологии.

Профессиональный план - это образ, мысленное представление профессионального будущего. Основные блоки профессионального плана (по Климову Е.А.) следующие:

- главная цель
- представление ближайших и более отдаленных конкретных целей
- пути и средства достижения ближайших жизненных целей

- внешние условия достижения целей
- внутренние условия достижения целей
- запасные варианты целей и путей их достижения.

Профессиональный план – это прогнозирование профессионального роста, развития, это средство, помогающее подняться над повседневностью, очертить новые границы, определить перспективы, обозначить будущие профессиональные достижения.

Нами было выделено 5 основных, на наш взгляд, качеств, которые направляют профессиональную деятельность человека и способствуют формированию профессиональных планов: адекватная самооценка, реалистичный уровень притязаний, интернальный (внутренний) локус контроля, направленность на дело (результат), мотив достижения успеха. Целью нашего исследования было выяснить, существуют ли различия в личностных качествах людей, имеющих и не имеющих профессиональные планы.

В соответствии с поставленной целью были отобраны следующие методики: «Тест смысловых ориентации» (СЖО) Д.А.Леонтьева, «Ценностный опросник» (ЦО) С.Шварца, «Опросник терминальных ценностей» И.Г. Сенина, «Карьерорама». Испытуемыми стали работники ОАО ТКЗ «Красный котельщик» в количестве 80 человек.

По результатам заполнения «Карьерограммы» мы выделили 2 группы испытуемых:

- Сотрудники, которые строят свои профессиональные планы - 51 респондент (63,75%);
- Сотрудники, у которых нет профессиональных планов - 29 испытуемых (36,25%).

Как оказалось, между сотрудниками, имеющими и не имеющими профессиональные планы, есть значимые различия. Сотрудников, имеющих профессиональные планы можно охарактеризовать, как ответственных, инициативных, уверенных в себе, активных, готовых к самосовершенствованию, коммуникабельных, целеустремленных и имеющих желание развиваться в профессиональной деятельности личностей. Данные испытуемые стремятся к раскрытию себя через деятельность и любимое дело. Профессиональные планы данных сотрудников направлены на результат, основываются на реальных достижениях, которые связаны с карьерой и работой в целом. Желаемые цели и пути их достижения представляют собой четкую, систематизированную схему, где каждый шаг продуман, сформулирован и имеет обоснование. Данные сотрудники знают цели и задачи своей работы, адекватно оценивают свои умения, знания и навыки необходимые для карьерного роста и развития. В своих профессиональных планах сотрудники рассматривают как свои сильные, так и слабые стороны, что говорит о развитом самосознании и адекватной самооценке. Строя профессиональные планы, испытуемые считают, что опираться нужно на свои силы, опыт и знания, учитывая все возможные неудачи для того, чтобы становится сильнее и профессиональнее в своей деятельности. Ведущими ценностями у данных сотрудников выступают профессиональная жизнь, обучение и развитие. Таким образом, сотрудники, ориентированные на дело, стремящиеся к карьерному и профессиональному росту, целеустремленные и любящие свое дело строят свои профессиональные планы.

Ведущими ценностями сотрудников, не имеющих профессиональных планов, выступают семья, здоровье, домашний очаг, развлечения. Их можно охарактеризовать как честных, ответственных, добросовестных, общительных, открытых, исполнительных и

ответственных личностей. Данные сотрудники направлены на себя и общение с окружающими людьми. Отсутствие профессиональных планов объясняют неправильным выбором профессии, работы, отсутствием карьерных перспектив, нежеланием работать и развиваться, «плохим начальником» и недостаточным количеством знаний для карьерного роста. Данные сотрудники свою работу воспринимают, исключительно, как источник дохода, свои успехи и неудачи связывают с семейной и общественной жизнью.

Таким образом, основные различия, между двумя группами испытуемых заключаются в том, что в 1 группе работники направлены на дело и результат, а во второй на общение и себя. Прописывая свои основные черты характера, испытуемые из 1 группы указывают качества, которые способствуют развитию профессиональной деятельности и помогают в формировании профессиональных планов, а испытуемые из 2 группы, указывают личностные качества, помогающие в быту, семейной жизни и не способствующие построению карьеры. Следовательно, наличие профессиональных планов является прогностическим признаком для отбора перспективных сотрудников, а также способствует эффективности профессиональной деятельности и профессиональному совершенствованию, поскольку профессиональные планы имеют личностную основу и ценностно-смысловую окраску.

Профессиональный и деловой мир нуждается в специалистах, способных успешно и эффективно находить и реализовывать себя в изменяющихся социально-экономических условиях в связи с планированием и устройством своей карьеры. И проблема формирования профессиональных планов работников играет огромную роль в развитии профессиональной деятельности. И чем больше профессиональные планы наполнены смыслом и ценностными ориентациями, тем успешнее построение карьеры и профессиональной деятельности в целом.

© Демидова И.Ф., 2015

Истратова О.Н., Бойко О.Ю., К. психол. н., доцент, Магистрант
Южный федеральный университет, г. Таганрог, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ ПРЕДПОЧТЕНИЙ В ОБЩЕНИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В СИТУАЦИЯХ СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ РАЗНОГО ТИПА

Статья подготовлена в рамках поддержанного РГНФ научно-исследовательского проекта № 13-36-01006а «Личностные деформации детей и подростков, находящихся в ситуации семейного неблагополучия»

Семья – одна из наиболее значимых для человека ценностей. Личность ребенка формируется, прежде всего, в семье, в системе детско-родительских отношений. Опыт этих отношений переносится ребенком в дальнейшем в сферу его взаимоотношений со

сверстниками. И поэтому ситуация семейного неблагополучия, где этот опыт негативный, искажает коммуникативные установки у детей в общении со сверстниками, что обуславливает искажение отношений, как с родителями, так и со сверстниками в подростковом и более старших возрастах [5].

Проблема семейного неблагополучия, с одной стороны, не нова. С другой стороны, изменения, происходящие в мире, стране, обуславливают постоянную актуальность и злободневность данной проблемы сегодня, и, наверное, всегда, пока существует сама семья.

Семейное неблагополучие необходимо рассматривать как самостоятельный социально-психологический феномен, представляющий комплекс причин различного характера, связанных с нарушением выполнения воспитательной функции семьи, вызывающих деформацию личности ребенка и приводящих к девиантному поведению и социальному сиротству [3]. Взрослый человек получает в глазах ребенка собственное независимое существование. Поэтому для дошкольника в общении с взрослым приобретают значение такие детали их жизни, которые их не касаются, но позволяют воссоздать полный образ данного человека. В разговорах преобладают темы о работе взрослых, их взаимоотношениях. Возникает потребность не просто в доброжелательном внимании, а во взаимопонимании и сопереживании. Детям важно знать, как нужно делать, как поступать правильно. Они соглашаются исправить ошибки, изменить свою точку зрения или отношение к обсуждаемым вопросам, чтобы достичь единства мнений с взрослым. Совпадение своей позиции с позицией взрослого выступает для ребенка доказательством ее правильности [6].

У детей, воспитывающихся в условиях детского дома иная специфика общения с взрослыми. В общении с ними с наибольшей силой выражено стремление к вниманию и доброжелательности. Дети любыми способами добиваются права побыть рядом с взрослым, прижаться к нему, посидеть на коленях. Эмоциональная депривация в семье, а также другие типы депривации, переживаемые детьми в детском доме, приводят к неудовлетворенности потребности детей во внимании и доброжелательности взрослого, в его принятии и признании. У таких детей не выражено стремление к сотрудничеству и совместной деятельности с взрослым. В отношении сверстников социальные сироты проявляют наименьший интерес, контакты носят однообразный характер и малую эмоциональность [4].

Таким образом, целью исследования стало изучение предпочтений в общении с взрослыми и сверстниками у дошкольников, находящихся в ситуациях семейного неблагополучия разного типа.

В исследовании принимали участие дошкольники, воспитывающиеся в условиях семьи – 40 человек и их родители, а так же дети, воспитывающиеся в условиях детского дома – 27 человек.

Диагностика эмоционального взаимодействия родителей с детьми (опросник ОРДЭВ Е.И. Захаровой) [2] в семьях позволила выделить группу с эмоционально благополучным (22 семьи, 55%) и эмоционально неблагополучным (18 семей, 45 %) взаимодействием. Эмоционально благополучные семьи можно назвать гармоничными при построении взаимодействия в семье: родители понимают, что для ребенка важна не только

эмоциональная поддержка и понимание причин состояния ребенка, но и умение воздействовать на его состояние. Результаты высоки по следующим шкалам: способность воспринимать состояние ребенка, эмпатия, стремление к телесному контакту, оказание эмоциональной поддержки, ориентация на состояние ребенка при построении взаимодействия.

По результатам методики «Незаконченные предложения» [1] дети из эмоционально благополучных семей по отношению к родителям испытывают те же чувства: они чувствуют семейные взаимосвязи. В продолжении предложения «Мой папа и я...» по 23% детей говорят, что вместе они семья, любят вместе гулять. В предложении «Моя мама и я...» 41% детей говорят, что они образуют семью вместе с родителем, 45% говорят о положительных качествах матери. Дети видят в своих родителях не только взрослых, не только членов семьи, но и друзей. Чувствуя поддержку родителей, страхи детей уменьшаются (23% детей говорят, что их страхи становятся меньше, если родитель находится рядом). Детей из эмоционально благополучных семей можно в некоторой мере назвать эмоционально устойчивыми, так как они в ситуации конфликтов не используют слезы и позиции ухода, а стараются разрешить конфликт, предложить варианты для его решения, после самого конфликта стремятся скорее его забыть. Примерами их высказываний являются следующие: «Если наказывают, то...»: 81% детей не плачут. «Когда все ругаются...»: 77% детей стараются любым способом прекратить ссоры; 5% детей выясняют, из-за чего произошла ссора. Больше всего детей из эмоционально благополучных семей беспокоит то, что кого-то могут обидеть и задеть. «Меня беспокоит...когда кого-то обижают» (55%). «Сделал бы все, чтобы забыть... ссоры с друзьями и членами семьи» (60%). Необходимо добавить еще и то, что по отношению к сверстникам дети из эмоционально благополучных семей относятся следующим образом: называют имя своего друга и качество, характеризующее его («Мой друг»: 55% детей называют имя своего друга; 36% детей говорят о качестве, характеризующем друга, описывают совместные игры). Такая ситуация является ожидаемой, так как в старшем дошкольном возрасте дети уже способны дать оценку действиям и поступкам сверстников. В своих мечтах дети уже знают, кем хотят быть и искренне желают исполнения своей мечты. «Моя мечта»: 45% мечтают об определенной профессии. «Я всегда хотел»: 68% детей говорят об исполнении желаний. Реакция детей из эмоционально благополучных семей на детский сад складывается таким образом, что детям нравится данное учреждение: 68% детей говорят о своей любви к детскому саду.

В эмоционально неблагополучных семьях, как правило, доминирует негативный эмоциональный фон. Согласно результатам методики Е.И. Захаровой, родители не только не готовы оказать ребенку всей той поддержки, которая ему необходима, но еще и не хотят принимать ребенка таким, каков он есть (низкие показатели по следующим шкалам: способность воспринимать состояние ребенка, понимание причин его состояния, безусловное принятие, преобладающий эмоциональный фон взаимодействия, стремление к телесному контакту, умение воздействовать на состояние ребенка). Дети из эмоционально неблагополучных семей любят редкое внимание, которое им оказывают родители. В предложениях «Мой папа и я...» 39% детей говорят, что любят совместные прогулки с родителем; «Моя мама и я...» – 56% детей говорят, что они хотели бы быть одной семьей с родителями. Не трудно заметить, что дети, словно предоставлены сами себе, им не хватает

как телесного, так и эмоционального взаимодействия. В предложении «Когда мой папа...» 45% детей говорят, что занимаются уроками, когда родитель на работе. В завершении фразы «Когда моя мама...» 61% детей занимаются своими делами при отсутствии родителей. При возникновении конфликтов такие дети занимают позицию ухода, стараясь как бы не замечать конфликт, при этом используя такую защитную реакцию, как слезы. В продолжении предложения «Если наказывают, то...» 55,5% детей отмечают, что начинают плакать. Завершая фразу «Когда все ругаются...», 72% детей отмечают, что покидают место, где возникла ссора. Можно упомянуть и то, что дети хотят присутствия какого-либо качества у родителя: «Хочу, чтобы папа был уважительней к маме, они постоянно ругаются».

Настораживает тот факт, что дети из эмоционально неблагополучных семей в основном боятся несуществующих существ (привидений, зомби: 56%). Дополнительные беседы показали, что родители таких детей по приходу домой играют в разнообразные «страшные» игры или смотрят фильмы такого же содержания. Вследствие этого ребенок может переносить это в свое сознание, в свои страхи и начинает бояться того, что это может произойти с ним в реальной жизни. Дети из эмоционально неблагополучных семей так же любят свой детский сад. Можно предположить, что в детском саду эти дети получают то внимание и поддержку, которых не может дать семья (25% детей говорят о своей любви к детскому саду, 65% детей называют имя своей воспитательницы, 15% детей интересуются делами окружающих).

Предпочтения в общении детей из детского дома мы можем назвать в некотором роде «шаблонными», ибо у них на первом месте стоит желание создать семью (55,5%) или обрести ее (59,2%). Как показали наблюдения, эти дети ведут себя отстраненно, когда видят новые лица, но, услышав, что их хотят забрать семью, сразу же раскрываются, становятся доброжелательными и внимательными. Эти дети никогда не отказываются, когда их приглашают поиграть или куда-либо зовут, они сразу же соглашаются, показывая намерение того, что для них это важно, что это так же взаимно. Такие дети часто радуются, если их сверстник вовлекается в игру или стремятся вовлечь своего сверстника, а если получают отказ, то обижаются (37% детей беспокоит ситуация, когда с ними не хотят играть; 18,5% детей беспокоит, когда сверстники на них обижаются по разным причинам). Если дети из эмоционально благополучных и эмоционально неблагополучных семей стараются скрыть свои тайны и секреты, то дети из детского дома хотят скрыть то, что они чего-то боятся (66,7% детей скрывают свои различные страхи).

Итак, мы увидели, что существуют определенные трудности при взаимодействии родителей с детьми и при взаимодействии детей со сверстниками. Поводом для того, чтобы постараться помочь их разрешить может послужить разработка коррекционной программы для гармонизации детско-родительского взаимодействия.

Список использованной литературы:

1. Диагностика тревожности детей. Методика «Незаконченные предложения». (Электронный ресурс) / [https:// sites.google.com/ site/ logopedonlain psihologiceskaadiagnostika-testy/ diagnostika- straha- zastencivosti- trevoznosti / diagnostika- trevoznosti- detej- metodika- nezakoncennye-predlozenia](https://sites.google.com/site/logopedonlain/psihologiceskaadiagnostika-testy/diagnostika-straha-zastencivosti-trevoznosti/diagnostika-trevoznosti-detej-metodika-nezakoncennye-predlozenia)

2. Захарова Е.И. Исследование особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия // Журнал практического психолога. 1996. № 6. С. 96-104.

3. Истратова О.Н. Новые тенденции в развитии детей и подростков в условиях кризиса современной семьи // Образование. Наука. Инновации: Южное измерение. – Ростов н/Д.: ИПО ПИ ЮФУ, 2015. С. 75-80.

4. Истратова О.Н. Феномен социального сиротства как психолого-педагогическая проблема // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2006. Т.69. № 14. С. 206-211.

5. Мымрикова А.И., Истратова О.Н. Психологическая зависимость от родителей в старшем подростковом возрасте, причины и следствия ее возникновения // Известия Южного федерального университета. Технические науки. 2010. № 10 (111). С. 209-214

6. Усова А.В. Проблемы общения ребенка дошкольного возраста, 2013. (Электронный ресурс) / <http://nportal.ru/detskii-sad/materialy-dlya-problemy-roditelei-obshcheniya-rebenka-doshkolnogo-vozrasta>

© Истратова О.Н., Бойко О.Ю., 2015

Кузнецова В.С.,

студентка 3 курса

Лингвистического института

АлтГПУ,

г. Барнаул, Российская Федерация

ТРЕНИНГ ДЖЕФЕРСОНА КАК ИНСТРУМЕНТ ПОЗНАНИЯ КОЛЛЕКТИВА И ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА

Перед тем, как знакомиться с тренингом Джеферсона, следует разобраться с самим термином «тренинг». Психологический тренинг – это область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы и способствующая максимальному объединению теории с практикой, а также формированию определённых навыков и умений. С помощью данного метода решается одна из важнейших задач практической психологии – оказание эффективной помощи в разрешении психологических проблем [1].

История развития тренингов, как и история развития обучения, насчитывает тысячи лет. Одним из первых, кто начал использовать тренинги, стал Дейл Карнеги, основавший в 1912 году «Dale Carnegie Training». В этом центре проводились, и до сих пор проводятся, тренинги по развитию навыков публичного выступления, формирование уверенности в себе, взаимодействия между людьми и пр.

Значительный вклад с развитие тренингов внёс Курт Левин. Этот социальный психолог в 1946 году создал специальные тренинговые группы, целью которых было совершенствование навыков общения [2, 3].

Существует теория и о том, что прототипом современного тренинга являлись шаманские обряды. В далёком прошлом колдуны проводили обряды у костра перед охотой на мамонта. Было замечено, что проводимые в группах, древние тренинги были эффективными и внушали большую уверенность в успехе у охотников.

Большой вклад в развитие тренингового процесса внес Карл Роджерс. В 60-х годах его тренинги жизненных и социальных умений применялись для подготовки менеджеров, учителей, консультантов и т.п. В 1971 году М. Форверг (Германия) разработал метод социально-психологического тренинга. Он начал применять различные ролевые игры, которые способствовали формированию коммуникативных навыков. Форверг обучал и тренеров из России, которые впоследствии начали вести свои тренинги.

На сегодняшний день существует множество тренингов, каждый из которых имеет свои цели. Упражнение Джефферсона (названное в честь одного из отцов-основателей Америки) направлено на знакомство с коллективом, познание внутреннего мира самого себя, на сплочение группы.

Суть данного тренинга состоит в следующем. В разных концах помещения (практика показывает, что лучше проводить данное упражнение в закрытом помещении – участники чувствуют себя более уверенно и безопасно в интимной атмосфере) развешиваются таблички с надписями: «Да», «Нет», «Не уверен». Ведущий занимает позицию у пустой стены, на которой нет таблички, объясняет правила, и задаёт вопросы провокационного характера. После заданного вопроса участники переходят в тот конец комнаты, который соответствует их ответу. Ведущий спрашивает, кто хотел бы высказаться по этому поводу, и объяснить выбранный ответ. Менять мнение в течение упражнения разрешается.

Почему эффективен данный метод. Во-первых, он продуктивен и в случае, когда человек говорит сам и когда занимает позицию пассивного слушателя. Раскрывая свою точку зрения, личность даёт другим участникам узнать себя поближе, а так же он получает возможность для самовыражения. Но случается и так, что человек достаточно застенчив по своей натуре, и испытывает страх перед публикой, тогда он становится слушателем. Данная позиция не менее эффективна, так как, индивид может почерпнуть не мало полезной информации о своём собеседнике, и отметить для себя, что его точка зрения совпадает с кем то из членов группы.

Посредством идентификации происходит сближение членов коллектива на основе схожести интересов и не только. Так как сам тренинг предполагает ответы на провокационные вопросы, то в течении занятия люди волей-неволей открывают потайные уголки своего внутреннего мира. Иногда, происходит и так, что не задумываясь о какой-либо проблеме ранее, человек, с помощью упражнения Джефферсона, отвечает на вопрос в первую очередь для себя, приходя к определённым выводам о собственном взгляде на мир.

Однако, стоит отметить, что эффективность данного метода достигается лишь тогда, когда соблюден ряд правил:

1. Никто не критикует и не перебивает других, нет правильных или неправильных ответов – есть мнение каждого человека.
2. Вопросы/утверждения не должны быть однозначными, и составлены таким образом, чтобы на них можно было ответить «Да» или «Нет».

3. Ведущий имеет право высказать своё мнение, но только в самом конце.
4. На протяжении упражнения участники работают стоя, так как сесть, человек может выпасть из процесса. Поэтому время проведения должно быть ограничено 1 часом (45 минут на вопросы и 15 минут на рефлексию).
5. И, наконец, вопросы для тренинга должны соответствовать возрасту участников (упражнение ориентировано на участников от 14 лет и старше).

Примеры вопросов:

- 1) Ложь во благо лучше горькой правды, не так ли?
- 2) Дружбы между мужчиной и женщиной не существует.
- 3) Имеют ли место быть браки между представителями разных национальностей?

После того, как ответы на все вопросы получены, нужно перейти к анализу возникших проблем и упражнения в целом. Следует узнать, понравился ли участникам тренинг и почему, какие сложности возникли, что влияло на убеждения, были ли вопросы, над которыми ранее не задумывались, как чувствовали себя те, кто оставался в меньшинстве, и было ли при этом сложнее отвечать на вопросы, менялось ли мнение в течение обсуждения.

Список использованной литературы

1. Бука Т. Л., Митрофанова М. Л. Психологический тренинг. – Минск, ЗАО «ВЕДЬ», 2004. – 136 с.
2. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
3. Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге. – М.: Речь, 2002. – 256 с.

© Кузнецова В.С., 2015

Омельяненко Л.А.

канд. псих. наук, доцент, завкафедрой педагогического образования
БГТИ (филиала) ОГУ, г. Бузулук, Российская Федерация

ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ

Высокая динамичность современного общества, глубина и характер происходящих изменений во всех сферах жизни предъявляет к человеку в новом веке качественно иные требования. Для того, чтобы внутренне соответствовать современной действительности, человек должен быть способен творчески изменить её, изменяясь при этом сам. Поэтому сегодня особенно актуальны исследования, посвященные изучению активной, самоопределяющейся личности, субъекта как основе личности, а также условий, способствующих развитию качеств субъекта на разных стадиях онтогенеза.

Осмысление природы человека как субъекта жизнедеятельности, представленное в ряде работ отечественных и зарубежных психологов (Л.С.Выготский, С.Л.Рубинштейн,

А.Н.Леонтьев, А.Р. Лурия, А.А.Запорожец, П.Я.Гальперин, Д.Б.Эльконин, В.В.Давыдов, В.В.Репкин, Н.В.Репкина, А.В.Брушлинский, В.А.Петровский, Б.Д.Эльконин, В.П.Зинченко, А.Н.Ждан, Г.А.Цукерман, А.К.Дусавицкий, В.И.Панов, Г.В.Акопов, Gerald L. Wilson, Michaei S. Hanna, Lompscher Joachim и др.), показывает сложность и высокую актуальность этой проблемы: отсутствует вполне однозначно понимаемая модель субъектности, недостаточно исследованы условия становления этой способности. [1], [3], [4] Становление субъектности происходит в процессе активного освоения различных видов деятельности. Особый интерес представляет исследование этой способности в контексте учебной деятельности (учебная субъектность). Анализируя отечественную и зарубежную литературу, в том числе труды Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова, считаем необходимым развитие идеи указанных авторов в плане насыщения понятия субъекта, реконструкции (достраивания) давыдовского взгляда на проблему субъекта учебной деятельности. В.В.Давыдов называет такие качественные характеристики субъекта, как сознательность, инициативность, самостоятельность ответственность, а также допускает другие, не называя их. Субъекта учебной деятельности, по мнению Давыдова, характеризует желание и умение учиться. [2] Однако В.В.Давыдов отмечает, что до сих пор психологические особенности субъекта изучались мало, поскольку главное внимание уделялось строению самой учебной деятельности. Он отмечал, что назрела необходимость более тщательно исследовать своеобразие такого психологического понятия как субъект.

Что является механизмом формирования качеств субъекта? Конечно, это продуктивная совместная деятельность, основанная на субъект – субъектных отношениях; особые формы коммуникации: коллективный диалог, учебная дискуссия, работа в группах, работа в парах, проектная деятельность. Исходным в работе учителя считаем осмысление принципов, на основе которых он может строить свои методические действия. Это принципы – посредники между пониманием концепции и способами её реализации. Нами выделены принципы реализации развивающего обучения в системе Д.Б.Эльконина - В.В.Давыдова, позволяющие учителю работать в рамках деятельностного подхода: принцип субъект-субъектного взаимодействия учителя и учащихся, принцип построения обучения в соответствии с теорией В.В.Давыдова «от общего к частному», принцип расширения функций субъекта в деятельности учащихся, принцип мотивации. *Принцип мотивации* коллективной и индивидуальной деятельности школьника требует от педагога постоянного внимания к мотивации деятельности учащихся. Включение ученика в деятельность как субъекта предполагает моделирование мотивирующих ситуаций на разных этапах деятельности. Особенно значима мотивация на этапе постановки учебной задачи. *Принцип субъектного взаимодействия учителя и учащихся* обусловлен самой природой учебной деятельности как деятельности, распределенной между субъектами: учитель включается в учебную деятельность вместе с учащимися. Именно этот принцип обеспечивает педагогический стиль сотрудничества и способствует формированию и развитию сотрудничества как типа взаимоотношения учащихся с учителем и друг с другом, позволяет учащимся воспринимать квазиисследовательскую деятельность как исследовательскую. *Принцип расширения функций субъекта в деятельности учащихся.* В средних классах в связи с интериоризацией деятельности задача учителя – активно

включать в подростков в выполняемые учителем функции, передавать их постепенно учащимся. *Принцип движения от общего к частному.* Ориентация школьников на всеобщее отношение целостного объекта служит основой формирования у них понятия об исходной «клеточке» этого объекта. Однако адекватно «клеточки» своему объекту обнаруживается тогда, когда из неё выводятся многообразные частные его проявления. Применительно к учебной задаче это означает выведение на её основе системы различных частных задач, при решении которых школьники конкретизируют ранее найденный общий способ, а тем самым конкретизируют и соответствующее ему понятие.

На основании выполненных исследований были выделены группы учащихся по уровню развития личности как субъекта жизнедеятельности. В качестве интегрального критерия уровня развития были взяты жизненные планы личности в единстве с лежащими в их основе интересами, идеалами и активностью личности как проявлением ее характера. *1 группу* составляли школьники с относительно *целостной структурой личности*: широкими содержательными интересами, представлением об идеалах как способе самоосуществления в системе общественных отношений, развитой иерархической структурой основных жизненных целей и выраженной активностью в их достижении. Во *2 группу* вошли школьники, обладающие всеми этими показателями, но сама *целостная структура личности* находится еще в *стадии становления*. *3 группу* составляют школьники с широкими или узкими содержательными интересами, осуществляющими процесс профессионального самоопределения. Для них, в силу недостаточно высокого уровня развития идеала, *проблема самовоститания* себя как личности *еще не стала центром их жизнедеятельности*. *4 группа* – школьники, у которых *основные показатели развития: интересы, идеалы, цели* находятся на *эмпирическом, житейском уровне*, ограничивающем проявления субъективности личности. *5 группа* – в которую вошли учащиеся с *низким уровнем развития* по всем показателям. Из таблицы 1. видно, что к концу школьного обучения в экспериментальных классах 60% школьников достигают высоких уровней личностного развития либо имеют все данные для полноценной реализации себя как личности в последующие годы. В контрольных же классах подавляющее большинство учащихся остается на низких ступенях личностного развития.

Таблица 1. Развитие личности как субъекта жизнедеятельности
(в % к общему числу учащихся)

Уровни развития	Экспериментальные классы				Контрольные классы			
	7	8	9	10	7	8	9	10
I	5	15	25	40	0	3	4	8
II	6	29	38	20	0	7	7	8
III	73	42	23	24	19	11	11	8
IV	10	6	4	6	61	55	57	54
V	6	8	10	8	20	24	21	22

Этот вывод подтверждается материалами наблюдения за жизнедеятельностью выпускников экспериментальных классов на протяжении 6 лет после окончания школы. Одновременно наблюдались выпускники параллельных классов традиционной системы обучения.

Таблица 2. Представление о системе жизнедеятельности выпускников школы
(в % к общему числу учащихся)

Группы испытуемых	I	II	III	IV
Экспериментальная	40	20	20	20
Контрольная	7	0	43	50

Как видно из таблицы 2, большинство выпускников экспериментальных классов удовлетворены своей жизнью, что является отражением гармоничного личностного развития. Они активно включены в систему общественных отношений и, как правило, реализуют свои жизненные цели. В контрольной группе значительная часть бывших выпускников лишь находится в стадии становления системы своей жизнедеятельности. Половина же практически прекращает поиск личностного самосуществования. Таким образом, анализ отдаленных последствий экспериментального обучения в младшем школьном возрасте свидетельствует о высокой его эффективности в плане формирования будущей личности.

Список использованной литературы

1. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды /Д.Б.Эльконин/. – М.:Педагогика, 1989. – 560 с. – ISBN 5-7155-0035-4.
2. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения /В.В. Давыдов/. – М.: Интор, 1992. – 541с. – ISBN 5-89404-001-9/1992.
3. Выготский, Л.С. Избранные психологические исследования /Л.С.Выготский/. – М.: изд-во АПН РСФСР, 1956. – 520с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. /А.Н.Леонтьев/. – М.:Политиздат, 1975. – 304с. – (Серия: Классическая учебная книга). – ISBN 5-89357-153-3.

© Омеляненко Л.А., 2015

Стуль Т.В., магистрант 2 курса
факультета психолого-педагогического и специального образования
СГУ имени Н.Г. Чернышевского, г. Саратов, Российская Федерация

ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

Повышение эффективности интеграции молодого поколения в социально-профессиональную структуру общества является одной из острых проблем современной психологии и социологии.

Профессиональное самоопределение личности все чаще выходит на первый план в обширном процессе жизненного самоопределения. Сложнейшая структура сегодняшнего динамичного мира накладывает отпечаток буквально на все этапы данного процесса. Наш современный мир с его быстрой сменой социальных норм, образованием новых социальных структур, появлением более мелких социальных обществ посредством сети Интернет (социальные сети, группы, сообщества) выдвигает для изучения новые проблемы в вопросе профессионального самоопределения личности.

Профессиональное самоопределение как многомерный процесс достаточно обширен по своей структуре: он включает в себя вопросы профессионально-личностного потенциала (данный вопрос раскрыт в работах В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, А. Маслоу), проблему психологической готовности к трудовой деятельности (Н.Д. Левитов, К.К. Платонов, А.И. Пуни), проблемы мотивации (Э. Гинсберг, К. Левин), профессиональной идентичности.

Взаимосвязь личностного и профессионального самоопределения неоспорима. В широком смысле понятие самоопределения представляет собой непрерывный процесс совершенствования себя, глубокого переосмысления собственного «Я». Г. Щедровицкий сравнивает данное понятие со способностью человека «строить самого себя, свою индивидуальную историю» [10].

В настоящее время, живя в нашем динамичном современном мире, мы наблюдаем очевидную смену ролей и приоритетов в социальной и профессиональной среде: это и явный переизбыток рынка труда профессионалами экономического, юридического, управленческого профиля и стремительный взлет престижности технических профессий.

Наш динамичный мир с его развивающимися информационными технологиями стремительно меняет расстановку сил на профессиональном поприще: такие социальные продукты системы как социальные сети, социальные медиа, сообщества создают поле для появления новых профессий. Профессий, которые в некотором роде становятся лицом того времени, в котором мы живем.

Вспоминая условия командно-административной системы, мы замечаем, что ориентиры профессионального самоопределения в то время задавало именно государство. Ориентиры и цели активно подкреплялись гарантиями социального и материального характера: жилье, привилегии, трудоустройство.

Можно ли говорить о том, что данные ориентиры актуальны для социума и в наше время? Отчасти. Рыночная экономика диктует несколько иные условия – профессиональные ориентиры устанавливаются самим социумом, являются результатом работы этого социума.

Основой для профессионального самоопределения личности является социальное самоопределение. В данном контексте социальное самоопределение можно рассматривать как результат усвоения социальных ролей. Личностное самоопределение, в свою очередь, является детерминантой социального [9].

Профессиональное самоопределение представляет собой сложный многоуровневый процесс, в ходе которого личность вырабатывает субъектную позицию, отношение к профессии, формирует профессиональную идентичность. Вопросы, которые задает

личность, находясь в процессе профессионального поиска, имеют направление духовного, интеллектуального развития.

Н.С. Пряжников выделяет различные виды самоопределения – жизненное, социальное, личностное. Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев выделяют когнитивные, поведенческие, рефлексивные и деятельностные элементы в системе самоопределения.

Обучаясь в ВУЗе, студент активно включается в процесс профессионального самоосознания, интегральными компонентами которого являются достаточно сложные личностные образования, такие как я-образ и я-концепция [11].

Различные знания о себе, о своих способностях, характере, внешности относят к структуре я-образ. В дальнейшем на основе данного образа у студента формируется я-концепция – устойчивая система представлений о самом себе. Именно я-концепция является той опорной системой, которая помогает студенту построить взаимоотношения с окружающими, наладить контакт с миром.

Профессиональное самоопределение как социокультурный процесс включает объективную и субъективную стороны [11]. Процесс осознания своих способностей, потенциала, профессионального выбора, личностных качеств, оценки экономической ситуации и рынка труда, особенностей социальной стратификации является процессом двусторонним – это и взаимодействие личности с самой собой, а также и взаимодействие с обществом и миром в целом.

В сущности понятия самоопределения выражается активная природа «внутренних условий», через которые преломляются внешние воздействия [7].

Таким образом, возвращаясь к теме профессионального самоопределения, личность, так или иначе, приходит к необходимости выработать некое отношение к конкретной профессии (профессиональному миру), а также определить свое отношение к себе в этой профессии.

Самоопределение – это многомерный процесс, развивающийся под прессом социально-культурных, межличностных, правовых, политических норм. Однако, по мнению известного ученого И.С. Кона, весь процесс самоопределения личности можно свести всего лишь к двум общечеловеческим вопросам: какова предметная деятельность личности (ее отношение к ней) и насколько успешны ее взаимоотношения с другими людьми. Возвращаясь к проблеме профессионального самоопределения, можно поставить данные вопросы несколько иначе: как относится человек к своей профессиональной деятельности, насколько она успешна и как складываются его отношения с коллегами (профессиональным миром, в котором он вращается?).

Таким образом, понятие профессионального самоопределения очень тесно переплетено с такими проблемами социализации личности, как субъективное самоопределение, определения личностного понятия счастья, формированием межличностных отношений, выбором жизненной стратегии.

Профессиональное самоопределение на отдельных этапах жизни личности может оказывать сильнейшее воздействие на все стороны социализации, тем самым определяя ход и характер данного процесса.

По мнению Л.И. Божович, сделать профессиональный выбор необходимо еще на стадии школьного обучения, в период юности. Зачастую именно на этой стадии кроется истинный ответ на вопрос о профессиональном самоопределении: ребенок воображает, фантазирует о том, кем он станет в будущем, абсолютно не оперируя при этом какими-либо знаниями о потребностях рынка труда, и, главное, о своих способностях.

А.А. Якуба в своей статье о профессиональном самоопределении специалиста в современных реалиях замечает, что существуют некоторые противоречия между качеством подготовки молодых специалистов и требованиями рынка труда [12].

Данное несоответствие можно легко проследить на примере профессий в сфере информационных технологий: программа учебных заведений просто не успевает за динамично развивающейся отраслью с ее постоянной сменой профессиональных ориентиров, норм, технологий, социальных предпочтений. Несовпадение знаний, предоставляемые ВУЗом, и знаний, которые требует реальная ситуация в данной профессиональной области, зачастую негативно сказывается на студентах.

По данным исследования, проведенного В.В. Белоусовой [1], образ программиста у студентов 1 курса в целом позитивен и обладает многими привлекательными чертами, однако, уже к 4 курсу студенты перестают идеализировать образ профессионала. Во многом это объясняется ситуацией, описанной выше, – попадая в мир с реальными требованиями и устаревшими знаниями студенты сталкиваются не только с необходимостью ускоренной профессиональной адаптации, а и с серьезной переоценкой себя как будущего профессионала.

Серьезные проблемы, связанные с профессиональным самоопределением, испытывают и люди старшего возраста. Получив престижную профессию, отвечающую всем требованиям советских времен, они сталкиваются с тем, что в рамках сегодняшней действительности, современного социума, их профессиональные качества обесценились, а общий престиж профессии упал. Мы все чаще и чаще наблюдаем ситуацию полной смены профессионального направления деятельности у людей старше 45 лет. Необходимость таких кардинальных изменений диктует время – с ростом новейших технологий смена норм престижности тех или иных профессий так или иначе неизбежна. Для многих такие изменения могут потребовать значительных усилий. По данным исследования, проведенного С.В. Власенко среди профессионалов, работающих педагогами в учебных учреждениях, у педагогов со стажем свыше 30 лет в значительной мере снижается потребность в получении и пополнении профессионально значимых знаний [2]. Исследователь при этом выделяет две подгруппы: представители одной перестают проявлять интерес к информации и её осмыслению в любой форме; другой – испытывают потребность не в получении новых, а в систематизации имеющихся знаний.

Такие резкие перемены могут существенно осложнить процесс не только профессионального самоопределения, но и затронуть процесс субъективного благополучия.

Процесс профессионального самоопределения охватывает длительный период жизни человека. Начало данный процесс берет еще на стадии зачатков профессиональных интересов и склонностей в детском возрасте, продолжаясь уже дальше до окончательного утверждения в зрелом возрасте в выбранной сфере профессиональной деятельности.

На протяжении всего данного процесса происходит не только собственно профессиональное, но и социальное, а вместе с тем и жизненное самоопределение личности [3].

Профессиональное самоопределение можно рассматривать через призму самодетерминации личности, где основным критерием является наличие жизненных планов, целей, ориентиров на будущее. С точки зрения такой постановки вопроса проблема исследования профессионального самоопределения является актуальным и важным направлением исследований.

Таким образом, профессиональное самоопределение было и остается важнейшим процессом и способом самореализации.

Список использованной литературы

1. Белоусова В.В. Особенности профессионального самоопределения в сфере информационных технологий // Мир психологии. 2010. № 3. С. 154-167.
2. Власенко С.В. Управление мотивацией профессионального самоопределения и профессионального развития // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2012. № 3. С. 49-51.
3. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – К.: Наукова думка, 1988. – 144 с.
4. Горина Л.В. Подготовка студентов к проектированию урока на полихудожественной основе // Начальная школа. 2009. № 8. С. 44-46.
5. Горина Л.В. Профессиональный рост педагогов как фактор повышения качества дошкольного образования // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2014. Т. 3. № 4. С. 372-375.
6. Горина Л.В., Колесниченко Ю.Ю. Профессиональная подготовка воспитателей к проектированию в области художественно-эстетического развития дошкольников // Педагогика искусства. 2015. № 1. С. 133-136.
7. Князев В.Н., Любимова Е.А. К определению понятия «профессиональное самоопределение» // Вестник НОУ ОНУТЦ ОАО Газпром. 2012. № 11. С. 37-40.
8. Колесниченко Ю.Ю., Колесниченко О.Ю. Использование интернет-ресурсов при подготовке уроков технологии в начальной школе в рамках введения ФГОС НОО // Информационные технологии в образовании. Саратов, 2013. С 128 – 131.
9. Левицкая И.А. Профессиональное самоопределение как социокультурный процесс // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. № 2-2. С. 136-140.
10. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учебно-методическое пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЕК, 2002. – 384 с.
11. Эннс Е.А. Профессиональное самосознание и профессиональная идентичность как системообразующий фактор развития интегральной индивидуальности студентов помогающих профессий // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2012. № 4. С. 169-174.
12. Якуба А.А. Профессиональное самоопределение специалиста в современных реалиях // Наука и современность. 2013. № 22. С. 90-96.

© Стуль Т.В., 2015

Валиев И.Н.,

к.филос.н., доцент кафедры философии и социологии,
Казанский федеральный университет,
Российская Федерация, 423600, г. Елабуга, ул. Казанская, д. 89

К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация: В статье выявлены основные элементы образовательной среды, а также их отношения в рамках сложной, многоуровневой и многокомпонентной структуры, через призму которой решаются основные задачи проектирования образовательной среды.

В первом приближении структура образовательной среды обуславливается тройственностью ее влияния на социальное становление молодежи и определяется единством трех сфер, различающихся степенью институционализации.

Центральную, ядерную сферу образовательной среды, представляют учреждения дошкольного, общего среднего и профессионального образования. В процессе взаимодействия с образовательной средой у нового поколения граждан России должны проявиться те личностные качества, которые необходимы обществу с учетом его состояния и осознаваемых тенденций социально-экономического, политического и социокультурного развития. Достижение этого результата невозможно без специально организованной образовательной деятельности, основанной на четком разделении функций, подкрепленной материальной базой и соответствующими нормативами. Необходимость организации именно такого рода деятельности и определяет функции институционализированной сферы образовательной среды.

Вместе с тем, институт образования не может и не должен изолировать человека от неинституционализированного образовательного влияния окружающей среды. Молодежь как социальная общность, и каждый из ее единичных представителей, благодаря включенности в многообразную общественную жизнедеятельность, находится в состоянии постоянного информационного и культурного взаимодействия с различными природными и социальными объектами. Источником формирующего воздействия, в данном случае, выступают социальные институты семьи, культуры, различные профессиональные, политические и общественные организации и движения, составляющие мезосферу образовательной среды. Несмотря на то, что данная сфера также представлена социальными институтами, образовательные функции, во-первых, не являются для них основными, и, во-вторых, формально не регулируются, что исключает непосредственный контроль их образовательного воздействия.

Самая внешняя сфера образовательной среды характеризуется нецеленаправленным и не целостным (стохастическим) влиянием на становление молодежи и представляет собой своеобразный «социальный шум», сопровождающий жизнедеятельность всех без исключения социальных объектов.

Дальнейшая детализация структуры образовательной среды осуществляется на основании принципа соответствия структуры образования как объективного социального феномена структуре личности, что служит основанием для выделения биотической, психической, сознательной, социальной и духовной компонент образовательной среды, проявляющихся в каждой из обозначенных выше сфер и выражающихся, на личностном уровне, в системе потребностей и интересов.

В данном случае, основу образовательной среды составляют базовые (горизонтальные) структурные компоненты, иллюстрирующие отличие человека как социального существа от других природных существ – биотическая, психическая и сознательная. За пределами плоскости, образуемой базовыми компонентами, располагаются социальная и духовная составляющие образовательной среды, «выводящие» человека в другие плоскости отношения к себе и к мирозданию.

Предложенное понимание структуры образовательной среды объясняет множественность социальных «систем координат», в которых располагаются совокупности людей, составляющих тот или иной социальный тип. Воздействие на человека различных составляющих образовательной среды в процессе его социального становления, определяется: во-первых, индивидуальными особенностями самого человека, играющими роль своеобразного фильтра, «отсеивающего» воздействие среды, несоответствующее этим особенностям; во-вторых, особенностями той части среды (характеризующейся неоднородностью) в которую интегрирован человек. Все эти особенности определяют неоднородность влияния тех или иных компонентов образовательной среды на процесс социального становления молодежи, что отражается, в конечном итоге, в различии «образа жизни», «социального типа», «социального портрета» и т.п. Этим определяется в итоге и объективная склонность молодого человека к определенному виду профессиональной деятельности, что также имеет огромное значение при социальном проектировании структуры образовательной среды.

Требования к биотическим, психическим, интеллектуальным, социальным и духовным особенностям и качествам претендента на замещение определенной должности (профессии) отражены в соответствующих квалификационных справочниках или профессиограммах. Теоретически, если собрать воедино профессиограммы всех занятых в российской системе социально-профессионального взаимодействия, мы получим представление об идеальном (с социально-экономической точки зрения) соотношении в обществе людей, обладающих определенным набором качеств. Полученные расхождения между желаемым и действительным положением дел отразят противоречие между системой социально-профессионального взаимодействия (доминирующей в совокупности общественных отношений) и состоянием образовательной среды – противоречие, состояние которого является важным показателем эффективности социальной жизнедеятельности. Это определяет вывод о том, что структура идеальной образовательной среды должна быть тождественна статусно-ролевой структуре общества.

© Валиев И.Н., 2015

Сарсекенова А. Б.

магистрант Московской современной гуманитарной Академии, доцент
АО «НЦПК «Орлеу» Филиал ИПК Атырауской, ст преподаватель, Казахстан

Кульниязова А. С.

АО «НЦПК «Орлеу» Филиал ИПК Атырауской, ст преподаватель, Казахстан

Исмурзина Г. Б.

магистр филологии, АО «НЦПК «Орлеу» Филиал ИПК Атырауской,
ст преподаватель, Казахстан

ЦЕННОСТЬ- КАК ВАЖНЕЙШИЙ ЭЛЕМЕНТ МОРАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ

Важнейшими элементами морального сознания являются ценности: понятия добра и зла, счастья, справедливости, смысла жизни. Ценности составляют реальные цели и прокламируемые мотивы человеческого поведения. В самой этике есть различные подходы к исследованию морали, различные методы исследования морали. С нашей точки зрения, в качестве очень важного предстаёт именно *аксиологический*, или *ценностный* подход, который в основу этических теорий берёт понятие *ценности*, и который не получил ещё должного развития в российской этике. И это также определяет актуальность темы.

Ценность есть особое качество, которое связано с объектами и субъектами, и характеризует их единственность, единство, их место во всеобщей взаимосвязи. *Моральные ценности* есть особые свойства объектов и субъектов, характеризующие их единственность, единство, их место в мире с позиций добра и зла.[1]

Одним из существенных свойств моральных ценностей предстаёт их *объективность*. Признание объективности ценностей не позволяет свести их к субъективному значению и способствует ограничению морально-ценностного *релятивизма* и *нигилизма*, ставит предел субъективному произволу в сфере морали.

Мораль, с одной стороны, интенционально связана с определённой «материей», с реальным бытием, с жизнью. С другой стороны, и объект также нельзя всецело отделить от его нравственных качеств. [1]

Мудрость состоит как раз в «постижении умом вещей по природе наиболее ценных». Различные исторические эпохи и разные философские системы накладывают свой отпечаток на понимание ценностей. В Средние века они связываются с божественной сущностью, приобретают религиозный характер. [2]

Познание ценностей и их созерцание основано в конечном счёте на чувстве любви или ненависти. Ценности тем выше, чем они долговечнее и чем выше удовлетворение, которое мы от них получаем. В этом смысле наименее долговечными являются ценности, связанные с удовлетворением чувственных желаний и с материальными благами. Более высокие ценности — это ценности «прекрасного» и «познавательные» ценности

Основатель этой концепции М. Вебер ввел проблему ценностей в социологию. С его точки зрения, ценность — это норма, которая имеет определённую значимость для социального субъекта. В этой связи он особо подчеркивал роль этических и религиозных ценностей в развитии общества. [4]

В современной литературе также существуют разные точки зрения по вопросу о природе ценностей и их понятии. В частности, ценность рассматривается как предмет, имеющий какую-либо пользу и способный удовлетворить ту или иную потребность человека; как идеал; как норма; как значимость чего-либо вообще для человека или социальной группы и т.д. Все эти понимания отражают определенную, реальную сторону ценностей, и их надо рассматривать не как взаимоисключающие, а как взаимодополняющие общую концепцию ценностей. Они имеют разные основания и связаны с разными субъектами ценностного отношения. Поэтому каждый из подходов имеет право на существование, ибо он отражает то или иное реально существующее в социальной действительности ценностное отношение. В этом плане даже религиозные ценности, связанные с верой в сверхъестественное, являются также реальными ценностями, которые служат ориентиром в жизни верующих, обуславливают нормы и мотивы их поведения и поступков.

Если иметь в виду самое общее понимание ценностей, то можно сказать, что ценность — это понятие, указывающее на культурное, общественное или личностное значение (значимость) явлений и фактов действительности. [4].

Другим видом ценностей являются «субъектные ценности», к которым относятся установки, оценки, требования, запреты и т.д., выраженные в форме норм. Они выступают ориентирами и критериями деятельности людей. Таким образом, в центре понимания ценностей находится ценностное отношение человека к миру, сторонами которого и являются «предметные ценности» и «субъектные ценности».

Ценности всегда являются человеческими ценностями и носят социальный характер. Они формируются на основе общественной практики, индивидуальной деятельности человека и в рамках определенных конкретно-исторических общественных отношений и форм общения людей. [4]

На ценностное восприятие и процесс формирования ценностей оказывают влияние все сколько-нибудь значимые факторы человеческого существования — биологические, социальные, психические и т.д.

Развитие человечества в XXI веке свидетельствует о том, что проблемы морали, морального сознания и моральных ценностей личности в духовной жизни общества приобретают ныне особую актуальность и значимость. В условиях динамизма социально-политических отношений, решения проблем мира и безопасности народов, судеб цивилизации со всей остротой встают вопросы о критериях свободы и ответственности в обществе и государстве, глубине преобразований внутри страны и на международной арене, перспективах и путях духовного развития личности и всего человечества.

Список использованных источников

1. Василенко И.А. Диалог цивилизаций. – М.: Эдиториал УРСС. 1999. С. 18.
2. Бердяев Н.А. Эрос и личность. — М.: Прометей, 1989.
3. Мир философии. Ч. 1—2. — М.: Политиздат, 1991.
4. Философия: Учебник для вузов. — М.: Юристъ, 1998

© Сарсекенова А. Б., Кульнязова А. С., Исмуригина Г. Б.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Анурова К.С.,
магистрант института филологии
Елецкого государственного университета
им. И.А. Бунина
г. Елец, Российская Федерация

СИНОНИМЫ ЯЗЫКА И.А. БУНИНА

Предметом исследования является лексемы со значением «драгоценный камень» и их способность вступать в синонимические отношения на примере произведений И.А. Бунина. В толковом Словаре русского языка под ред. А. П. Евгеньевой зафиксированы следующие названия драгоценных камней: *аквамарин, аметист, александрит, алмаз, бирюза, бриллиант, брильянт, берилл, гранат, диамант, жемчуг, изумруд, карбункул, опал, тироп, рубин, сапфир, топаз, турмалин, яхонт*, включая имена *сердолик, халцедон*. Абсолютное большинство исследуемых номинаций используется в прямом значении, так как они представляют собой конкретные существительные с предметным значением. Однако среди них есть и такие, которые используются в переносном значении. Такие лексемы с переносным значением используются И.А. Буниным чаще как контекстуальные, окказиональные синонимы.

Синонимы обычно определяют как слова, близкие или тождественные по своему значению, выражающие одно и то же понятие, но различающиеся оттенками значения, или стилистической окраской, или и тем и другим вместе. Все ученые признают, что синонимы обычно относятся к одной и той же части речи и отличаются друг от друга семантически, стилистически, звучанием, способностью к взаимозаменяемости [5, 52; 6, 196], если они «употреблены в абсолютно адекватных контекстах, т. е. в одной и той же синтаксической конструкции и в одной и той же лексической среде» [1, 87]. Синонимы – это слова не только с одинаковой предметной направленностью, но и близкие по своему значению, у них есть общие семы [2, 180-182].

Существующие классификации синонимов отличаются противоречивостью, т.к. основываются на разнородных принципах выделения тех или иных типов. При типологии синонимов необходимо исходить из единого критерия: или семантического, или структурного, или стилистического и т.п. Мы в своей работе будем придерживаться семантического критерия типологии синонимов, т.е. будем учитывать степень близости семантики лексических единиц. По этому критерию можно выделить **абсолютные, тематические, семантические и контекстуальные** синонимы. [4, 49-53].

Абсолютными синонимами чаще всего выступают общеупотребительные и устаревшие названия драгоценных камней. Словарь толкует слово *яхонт* как «старинные наименования рубина и сапфира» [3, т. 4, 786], т.е. лексемы *рубин* и *яхонт, сапфир* и *яхонт* в соответствии со словарным толкованием являются абсолютными синонимами в значении а) «драгоценный камень», б) «изделие из сапфира, рубина». Аналогичным образом можно

трактовать слово *алмаз* и устаревшую лексему *диамант*, *изумруд* и *смарагд*. В значении «драгоценный камень» или «изделие из граната» абсолютными синонимами можно признать лексему *гранат* и устаревшее слово *карбункул*, так именовали ювелиры редко встречающиеся гранаты, рубины с густо-красными оттенками: *Тёмный средневековый лик, смиренно и горестно склоненный к левому плечу под серебряным кружевным, колючим венчиком в мелко и разнообразно сверкающих алмазах, жемчугах и рубинах...*» (И. Бунин. Жизнь Арсеньева. Юность); *На лбу же мумии красным огнем горел громадный карбункул, весь в письменах, непонятных ни единому смертному*» (И. Бунин. Свет Зодиака).

Тематическими синонимами мы будем считать слова, находящиеся в родо-видовых отношениях, которые обозначают одну и ту же реалию и способны заменять друг друга в речи: *Могол Тимур принес малютке-сыну / Огнем горящий уголь и рубин. / Он мудрый был: не к камню, не к рубину / В восторге детском кинулся Имин.* (И. Бунин. Уголь). В данном синонимичном контексте слово *камень* представляет собой родовое название, а *рубин* – видовое. Наибольшее число типов синонимов мы отмечаем при исследовании лексемы *камень*, которую можно рассматривать как гипероним ко многим тематическим и лексико-семантическим группам названий драгоценных камней.

Слова, имеющие совпадения хотя бы в одном из своих значений и обозначающие различную степень проявления признаков реалии мы будем считать семантическими синонимами. Смысловая связь подобных синонимов определяется в пределах семантики одного и того же слова, внутри его лексико-семантических вариантов.

Семантическими синонимами мы считаем лексему *алмаз* и лексемы *бриллиант*, *брильянт* в значении «ограненный или отшлифованный особым образом алмаз» или «украшение из алмаза»: *Бесценный алмаз, оброненный в ночи, / Раб ищет при свете грошовой свечи, / Но зорко он смотрит по пыльным дорогам, / Он ковшиком держит сухую ладонь, / От ветра и тьмы ограждая огонь – / И знай: он с алмазом вернется к чертогам.* (И. Бунин. Поэту); *И опять мучительно извивалась и порою судорожно сталкивалась среди этой толпы, среди блеска огней, шелков, бриллиантов и обнажённых женских плеч, тонкая и гибкая пара нанятых влюбленных...* (И.А. Бунин. Господин из Сан-Франциско); *И в этой улыбке, в молодом изящном лице, в черных глазах и волосах, даже, казалось, в тонкой нитке жемчуга на шее и блеске брильянтов в серьгах — во всем была застенчивость девушки, которая любит впервые.* (И. Бунин. Осенью)

К семантическим синонимам можно отнести и использование номинаций минералов в значении «изделие из драгоценных камней». ...*Стоя возле открытого и освещенного окна второго этажа, — в японском халатике красного шелка, в тройном ожерелье из рубинов, в золотых широких браслетах на обнаженных руках, — на него глядела круглыми сияющими глазами его [рикши] невеста...* (И. Бунин. Братья); *Рубины мрачные цвели, чернели в нем, / Внутри пурпурно-красные, / Алмазы вспыхивали розовым огнем, / Дробясь, как слезы ледяные.* (И. Бунин. Перстень).

Слова, не имеющие никакой близости в значениях, обозначающие разные реалии, но выступающие синонимами в определенном контексте мы будем называть контекстуальными синонимами.

Чаще всего номинации драгоценных камней в поэзии и прозе выступают не только для обозначения изделий, чаще украшений, но и различных реалий объективного мира, т.е. представляют собой контекстуальные синонимы. Они обозначают

1) сигнальные огни: *...Вдруг кровавый сигнальный огонь, похожий на крупный рубин, вырос из тумана и стал быстро приближаться к нам.* (И. Бунин. Туман); *Изумруд горит, сверкая, / В ней, как в раковине тесной, / Медью светит на борта...* (И. Бунин. Высоко наш флаг трепещет...);

2) различных насекомых: *Светляки золотистыми изумрудами тлели под кустами, задремавающими под таинственный шепот кузнечиков.* (И. Бунин. Маленький роман); **Изумруды, топазы, яхонты** эфирных насекомых сыплются над пёстрыми огородами... » (И. Бунин. Жизнь Арсеньева);

3) водное или небесное пространство: *Пчелоеды, / В зелено-синих перьях, отдыхают / На золотистых нитях телеграфа... / Лагуна возле Ранны — как сапфир. / Вокруг алеют розами фламинго, / По лужам дремлют буйволы.* (И. Бунин. Цейлон); *К северу из-за тучи белая гора другой тучи и млеющий синий яхонт неба.* (И. Бунин. Дневники); *У берегов в воде застыли скалы, / Под ними светит жидкий изумруд, / А там, вдали — и жемчуг, и опалы / По золотистым яхонтам текут.* (И. Бунин. Все море — как жемчужное зеркало...);

4) встроенная часть чего-либо: *Золотой портсигар с кнопкой, что-то вроде жидкого рубина.* (И. Бунин. Дневники); *В далекой лесной кумирне, перед лампадой... на правом боку, кротко подложив ручку под голову, покоился Возвышенный, гигант из сандалового дерева, с широким позолоченным лицом и длинными косыми глазами из сапфира, с улыбкой мирной грусти на тонких губах.* (И. Бунин. Братья).

Наши исследования показывают, что названия драгоценных камней очень часто используются в качестве контекстуальных синонимов в значении «цвет» соответствующего камня. Например, в значении «зеленый цвет» контекстуальными синонимами мы считаем лексические единицы *изумруд* и *цвет*: *Но там, где свет, его атлас / Горит так зелено и страстно, / Как изумруд змеиных глаз.* (И. Бунин. Розы Ширази).

В значении «синева-зеленый или голубой цвет» контекстуальными синонимами являются лексические единицы *аквамарин*, *сапфир* и *цвет*: *В проломах стен — корявые оливы / И дреза, сопутница руин, / А под стенами — красные обрывы / И волн густой аквамарин.* (И. Бунин. Развалины);

Если контекстуальное значение «цвет» и соответствующие синонимы возникают у многих авторов, то индивидуально-авторскими контекстуальными синонимами выступают специфическое использование наименования камней для обозначения различных реалий образного мира. Так, слово *алмаз* представлено в следующих бунинских значениях: «блестящие капли слез, дождя», «блеск звезд, инея»: *Печаль ресниц, сияющих и черных, / Алмазы слез, обильных, непокорных, / И вновь огонь небесных глаз, / Счастливых, радостных, смиренных, — / Все помню я...* (И. Бунин. «Печаль ресниц, сияющих и черных...»); *Они томятся: / В шатрах узорчатых мимоз, / На их ресницах серебрятся / Алмазы томных крупных слез.* (И. Бунин. Розы Ширази); *Потом солнце опять выглянуло, молодо и радостно озаряя все, с неба с сухим шорохом посыпались редкие алмазы.* (И. Бунин. Выходы новые); *И до небес скалистые громады / Встанут в конце ущелья — как*

стена. / Над их челом — далеких звезд алмазы. / А на груди, в злобещей темноте, / Лежит аул: дракон тысячеглазый / Гнездится в высоте. (И. Бунин. Дагестан); *Морозный иней, как алмазы, / Сверкал на нем, а он дремал, / Седой, зобастый, круглоглазый, / И в крылья голову вжимал.* (И. Бунин. Сапсан). У лексемы *бриллиант* можно отметить значение «капли, блеск звезд»: *Ночью гулял — опять все осыпано бриллиантами сквозь голые ветви.* (И. Бунин. Дневники); *Морозило крепко, и Большая Медведица бриллиантами висела по небу над снежной поляной.* (И. Бунин. Мелитон).

Таким образом, в ходе нашего исследования выяснилось, что слова с конкретным вещественным значением редко способны иметь синонимы, но, тем не менее, они встречаются среди названий драгоценных камней, что доказывает приведенный нами выше анализ таких лексем, как *алмаз* и *диамант*, *изумруд* и *смарagd* и т.д. Более широкое поле использования синонимических номинаций драгоценных металлов представляют окказиональные значения, которые обуславливают появление контекстуальных синонимов, свойственных художнику слова.

Список использованной литературы

1. Апресян Ю.Д. Проблема синонима // Вопросы языкознания. – №6. – 1957. – С. 84-88.
2. Кодухов В. И. Введение в языкознание: Учеб. для студентов пед. ин-тов по спец. № 2101 “Рус. яз. и лит.” — 2-е изд., перераб. и доп.—М.: Просвещение, 1987. – 288 с.
3. Словарь русского языка: В 4-х томах / Под ред. А. П. Евгеньевой. Изд. 2-е. М., 1981-1984.
4. Хашимов Р.И. Однокоренные слова в системе синонимии // Актуальные проблемы русского словообразования. Материалы УП Международной конференции. Елец, 2001. – С. 49 – 53
5. Шанский Н.М. Лексикология современного русского языка. – М.: Просвещение, 1972. – 327 с.
6. Шмелев Д.Н. Современный русский язык. Лексика. – М.: Просвещение, 1977 – 335 с.

© Анурова К.С., 2015

Ахметзянова И.И., студентка 1 курса
Высшей школы иностранных языков и перевода
Института международных отношений, истории и востоковедения,
Казанского (Приволжского) федерального университета
г.Казань, Российская Федерация

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА НА ТЕРРИТОРИИ ИРЛАНДИИ

Изучение языковой вариативности на материале различных языков, в первую очередь английского языка, становится все более актуальным. Это обусловлено рядом важных

факторов. Во-первых, сам язык как объект исследования находится в процессе постоянного изменения, что сопровождается появлением различных вариантов. Так, всего несколько веков назад английский язык представлял собой всего несколько диалектов, на которых говорило население одного острова. В настоящее время английский язык является глобальным языком, языком межкультурной коммуникации. Это государственный язык Соединенного Королевства Великобритании и Северной Ирландии, Республики Ирландия, США, Австралии, Новой Зеландии, Канады, Индии и др.

Как известно, диалект представляет собой разновидность данного языка, употребляемая узким кругом людей. По Максимову В.И. «территориальный диалект – вариант национального языка, отличающийся местными особенностями, прежде всего, в области фонетики, словарного состава, а также морфологии и синтаксиса». Разновидность английского языка в Республике Ирландия чаще всего рассматривается как диалект английского языка. В отечественной лингвистике традиционно выделяют следующие национальные варианты английского языка: британский, американский, канадский, австралийский, новозеландский. (Е.Г. Беляевская, Л.С. Бархударов). Однако зарубежные ученые (Р. Хики, П.Л. Генри), представляя информацию о значении и функциях английского языка в Ирландии, не приходят к общему мнению о его социолингвистическом статусе.

Согласно Статье 8 Конституции Ирландии ирландский язык является государственным и первым официальным языком. Английский язык признан вторым официальным языком. Однако юридический статус ирландского языка не совсем точно показывает реальную языковую ситуацию. По данным Центрального статистического управления Ирландии за 2011 год, в стране на ирландском языке на тот момент говорили более 1,66 миллионов человек, при этом только около 400 тыс. человек пользовались им в повседневном общении, в то время как остальные примерно 2,9 миллионов человек им не владели вовсе. Для того чтобы рассмотреть особенности ирландского диалекта английского языка, нужно выявить предпосылки возникновения и условия функционирования его на территории Ирландии.

Как известно из курса истории в начале Новой эры Ирландия являлась центром кельтской культуры. В результате римской экспансии кельты бежали из центральной части в Ирландию, Шотландию и Уэльс. В XII в. произошло английское завоевание Ирландии, феодальная экспансия, целью которой было «приобретение земель» и создание феодальной колонии. В результате английского вторжения в Ирландию в XII в. третья часть земель стала собственностью английских светских и духовных феодалов, которые начали ее заселять. Английские переселенцы принесли с собой свою культуру, свои обычаи и традиции, свой язык. Началось подавление ирландской культуры. Английская колонизация Ирландии в XVI-XVII вв. нанесла сокрушительный удар по ирландской культуре и ирландскому языку. Этот процесс значительно изменил этническую картину Ирландии, увеличилось число англичан и шотландцев. Понимая необходимость владения английским языком, родители все больше отдавали ему предпочтение. Своего апогея дискриминация ирландского языка достигла в XVII в., когда из-за подавления ирландского языка и вытеснения его английским, ирландцы были вынуждены перебраться на юг и запад страны.

В XVIII в. английскому языку был присвоен статус официального языка страны. Ирландский язык использовался лишь в быту и сохранился в сельских местностях.

К середине XIX в. в ирландских больших городах уже не было общин, использующих ирландский язык, на нем говорили только представители старшего поколения. В это же время в школах Ирландии преподавание велось только на английском языке, до 1871 года ирландский язык был запрещен. Недовольные сложившейся ситуацией ирландцы стали предпринимать попытки возвращения статуса своего языка. Активное движение за возрождение государственного статуса началось в конце девятнадцатого столетия. Многие считали, что ирландский язык являлся символом борьбы за независимость Ирландии. В результате войны за независимость Ирландии с Великобританией Ирландия была признана английским доминионом свободной Ирландской Республикой, за исключением наиболее развитых в промышленном отношении северо-восточных графств, входящих в состав Северной Ирландии, которые остались в составе Соединённого Королевства и в 1921 г. ирландскому языку был возвращен статус официального языка страны. В 1937 г. ирландский язык был провозглашен первым официальным языком Ирландии, английский язык стал вторым официальным языком государства. В 1949 г. Ирландия обрела статус независимой республики и объявила о выходе из состава Британского Содружества.

В конце XX – в начале XXI вв. правительство Ирландии стало предпринимать попытки по возвращению ирландскому языку былой славы. Были предприняты меры по поддержке телевизионных программ и газет на ирландском языке.

Рассматривая языковую ситуацию в Ирландии, нельзя не отметить сложившееся двуязычие. В ситуации двуязычия, которую мы можем наблюдать на примере Ирландии, один язык всегда доминирует над другим. Как пишет Л.Б. Никольский «в силу экономического неравенства этнолингвистических общностей, существующих в одном государстве, или численное преобладание одной из них, даже юридически равноправные полифункциональные языки могут характеризоваться некоторыми различиями в объеме частных коммуникативных функций, выполняемых ими».

Стоит отметить, что вариант английского языка, функционирующий в Республике Ирландия, имеет особенности на всех языковых уровнях. В данной работе мы предприняли попытку рассмотреть грамматические и синтаксические особенности ирландского диалекта английского языка на материале произведения Джеймса Джойса «Улисс».

Основными грамматическими особенностями данной разновидности английского языка служат:

а) конструкция *be+after+verb (-ing form)*, так называемая перфект «горячих новостей», которая используется для описания события, произошедшего только что. Считается, что данная форма выражения перфекта образовалась под влиянием грамматики ирландского языка.

“Sure I’m after seeing him not five minutes ago, says Alf, as plain as a pikestaff”. = I have seen

“Let me be going now, woman of the house, for by all the goats in Connemara I’m after having the father and mother of a bating”. = I have had

“You’re after hitting me”. = You have hit me

б) Инфинитив цели *for to+infinitive*. Данная конструкция кажется буквальным переводом ирландской конструкции *chun+verbal noun*. Однако существует также мнение, что данная форма ни что иное, как сохранение конструкции архаичной конструкции “for

to+ non-finite complement?”. Данная конструкция соответствует “in order to“ в стандартном английском.

The last night pa was boosed he was standing on the landing there bawling out for his boots to go out to Tunney's for to boose more and he looked butty and short in his shirt.

And the traveller Leopold went into the castle for to rest him for a space being sore of limb after many marches environing in divers lands and sometime venery.

And he sat down in that castle with them for to rest him there awhile.

And he said now that he should go in to that castle for to make merry with them that were there.

Therefore, everyman, look to that last end that is thy death and the dust that gripeth on every man that is born of woman for as he came naked forth from his mother's womb so naked shall he wend him at the last for to go as he came.

c) Использование староанглийской формы *amn't*.

If anyone thinks that I amn't divine am not.

Amn't I with you? Amn't I your girl?

d) Использование формы *tis* вместо *it is*.

Tis time for this poor soul to go to heaven.

Tis all that.

Tis the last rose of summer dollard left bloom felt wind wound round inside.

Tis a custom more honoured in the breach than in the observance.

Tis a merry rogue.

e) частое использование устаревших форм местоимений

Put but money in thy purse

Full fathom five thy father lies.

Thy will be done.

Shall I nevermore behold thee?

f) редупликация конца фразы. Ирландскому английскому присуще двойное повторение конца фразы, что считается результатом влияния ирландского языка: ирландское словосочетание *ar bith* соответствует *at all* английского языка и для усиления ее значения, что в ирландском передается как *ar chor as bith*, в английском появляется дублированная фраза *at all at all*:

A phial, an Agnus Dei, a shrivelled potato and a celluloid doll fall out Sacred Heart of Mary, where were you at all at all?

Проведенный анализ позволил нам выявить предпосылки возникновения и столь масштабного распространения английского языка на территории Ирландии и изучить его языковые особенности на грамматическом и синтаксическом уровнях. Благодаря данному анализу можно сделать вывод, что ирландскому варианту английского языка присущ консерватизм, а именно сохранение архаичных форм, те или иные отклонения от литературного стандарта являются результатом не эволюции, а скорее отсутствием эволюции. Сложившееся двуязычие привело к тому, что некоторые языковые структуры ирландского языка нашли свое отражение в грамматике и синтаксисе варианта английского языка, функционирующем в Ирландии.

Список литературы

1. Афанасьев Г.Е. История Ирландии / предисл. Т.А. Михайловой. – 2-е изд., стереотипное. – М.:КомКнига, 2006. – 320с.
2. Hickey, R.A. Source Book for Irish English / R.Hickey. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2002. – 541p.
3. Joyce, J. Ulysses [Электронный ресурс] – 1922. Режим доступа: http://www.planetpdf.com/planetpdf/pdfs/free_ebooks/Ulysses_NT.pdf
4. Куреня О.О. Особенности ирландского варианта английского языка в художественной литературе и фольклоре Ирландии: дис. канд. филол. наук: 10.02.04 / Куреня Олеся Олеговна. – М., 2009 – 201с.
5. Максимов В.И. Стилистика и литературное редактирование: учебник/ под ред. проф. В.И.Максимова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2007. – 653с.
6. Никольский Л.Б. Синхронная социалингвистика. – М.: Наука, 1976. – 168с
7. Швейцер А.Д., Никольский Л.Б. Введение в социалингвистику (для институтов и факультетов иностранных языков), М.: Высшая школа, 1978. – 255с.

© Ахметзянова И.И., 2015

Демина В.А.,

доцент кафедры
английского языка №1
МГИМО МИД России,
канд.пед. наук, доцент
г. Москва, Российская Федерация

ПОДХОД К ОСМЫСЛЕНИЮ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ СМЫСЛА ПРОЧИТАННОГО И САМОРЕФЛЕКСИИ РЕЦИПИЕНТА

Гуманитарные науки вплотную подошли к осознанию деятельности как интерпретационной активности и пониманию интерпретации не только как процедуры профессионального осмысления деятельности, но и саморефлексии субъекта о мире.

Интерпретация текста является сложной деятельностью, включающей в себя действия по восприятию, пониманию письменного / устного текста и его элементов, а также по продуцированию речевого высказывания, анализу и оценке его содержания.

Интересной для нашего исследования представляется точка зрения Ван Дейка. Сущность интерпретации он сводит к образованию фреймов и сценариев. Фреймы в данном случае понимаются как концептуальные структуры с декларативно и процедурно ориентированными знаниями, которые содержат основную, типическую и потенциально возможную информацию, связанную с тем или иным концептом [5, с.310]

Эта точка зрения получила свое развитие в работах С.В. Никифорова, где процесс понимания и интерпретации текста описывается как «построение модели события (мира), стоящей за воспринимаемым текстом в соответствии с возможностями и задачами реципиента, или же продуцирование лично значимой структуры, фиксируемой в тексте информации» [10, с.425].

Анализируя различные определения понятия «интерпретация текста», невозможно не заметить, что некоторые авторы рассматривают интерпретацию широко, как единство процессов понимания («осознание смысла для себя в процессе чтения, внутренний мыслительный процесс, потенциальная возможность») и разъяснения («выраженный в речевой форме, понятый смысл текста») в едином речемыслительном процессе [2, с.30]. Другие исследователи подчеркивают нетождественность понятий интерпретации и понимание текста: «Интерпретация представляет собой высказанную рефлексию, что и улучшает понимание в процессе интерпретационной деятельности. Интерпретация является обучающим средством, с помощью которого в процессе коллективной мыслительности обучаемые достигают более совершенного понимания текста» [4, С.81].

Таким образом, во многих определениях интерпретация рассматривается либо как определенная деятельность, либо как результат деятельности, либо как объект деятельности. Два полюса образуют определения, отражающие (Бей, Никифоров, Рощина) либо не отражающие (Андрющенко, Долинин, Кухаренко) роль самого интерпретирующего субъекта и возможность извлечения им «личностного смысла» произведения [5, с.236]. В противоречие вступают «временные координаты» понимания и интерпретации – интерпретация либо предшествует пониманию, согласно одним определениям (Галеева), либо отождествляется с процессом понимания, согласно другим (Андрющенко).

Интерпретация – одно из важнейших понятий герменевтики, учения о понимании смысла текста и шире – другой индивидуальности. Целью «интерпретатора» было понять и различить нормы, которыми пользовался автор, чтобы увидеть ту истину, которой он вдохновлялся. Уже в античности и христианском средневековье герменевтика была направлена не на формальную, пусть объективную интерпретацию текста, а на его духовное понимание.

Взгляды на понятие интерпретации по мере развития герменевтической теории претерпели значительные изменения. В герменевтической схеме Ф.Шлегеля и Ф.Шлейермахера имеет место адекватность понятий «понимание» и «интерпретация», поэтому речь идет не столько об интерпретации, сколько о понимании и взаимопонимании субъектов. Понимание у Ф.Шлейермахера рассматривается как интерпретационный процесс, призванный установить степень расхождения своего и чужого текста в результате выделения тех характерных черт социального, культурно-личностного контекста, которые могли бы обеспечить его понимание [11, с.17]. Таким образом, в теории понимания Ф.Шлейермахера интерпретация вступает как «посредничество» между текстами и отождествляется с процессом понимания.

Представители более позднего периода герменевтического направления – например, М. Хайдеггер, Г.-Г. Гадамер, П. Рикер – приходят к выводу, что понимание по времени

предшествует интерпретации, которая потенциально содержится в понимании: «Истолкование есть не принятие к сведению понятого, но разработка тех возможностей, которые набросаны в понимании» [12, с.9]. С другой стороны, наиболее полное понимание наступает лишь по мере интерпретации отдельных частей текста, согласования их в одном целом и объяснения ими других, ранее не понятых частей. Так возникает круг понимания или герменевтический круг: «Целое надлежит понимать на основании отдельного, а отдельное – на основании целого» [3, с.72]. Интерпретация выступает при этом как посредник между объяснением и пониманием: интерпретация отдельной части текста приводит к ее пониманию, понятая часть объясняет другие части или целое, и наоборот, понятое в результате интерпретации целое объясняет отдельные части. Немецкому ученому Х.Г. Гадамеру принадлежит мысль о том, что на текст можно ответить только текстом. Следовательно, полноценное смысловое восприятие произведения предполагает некий продуктивный элемент как итог прочтения, своеобразный «ответ» читателя на факт текста, который можно обозначить термином «интерпретация». Иными словами интерпретация – это метатекст, всегда текст вторичный по отношению к исходному.

Таким образом, на основании трактовок интерпретации и понимания Г.Г. Гадамера, М. Хайдеггера, П. Рикера можно сделать вывод, что герменевтический метод понимания может быть представлен в виде операционной модели, состоящей из следующих компонентов: а) выдвижение некоторой гипотезы, в которой содержится предчувствие или предположение смысла текста как целого; б) на основе данного целого интерпретация отдельных его фрагментов, т.е. движение от общего к конкретному; в) корректировка целостного смысла исходя из анализа отдельных фрагментов текста, т.е. обратное движение от частей к целому.

Герменевтический метод понимания может послужить методологической основой для разработки последовательности интерпретационной работы над текстом. Следует обратить внимание на то, что интерпретация текста рассматривается в герменевтике как «диалогическая ситуация, в которой речь идет не просто о выявлении замысла автора (объективного содержания текста), но также о высказывании собственной позиции в отношении вещей, обсуждаемых в нем» [8, с.338-339]. Это означает, что интерпретация предполагает не только процесс понимания, но и процесс высказывания: 1) порожденного в ответ на воспринятый текст; 2) содержащего разъяснение смысла текста; 3) определяющего и разъясняющего «соотношение собственных установок и объективного содержания текста» [13, с.20]. т.е. оценку идейно-смыслового содержания текста.

Данные семисоциопсихологии, науки, изучающей место текстовой деятельности в структуре социальной коммуникации, подтверждают наличие «эффекта диалога» в текстовой деятельности, состоящей из действий порождения и интерпретации текстов: «Воспринимая текст в ходе общения, интерпретирующий его партнер осуществляет встречное порождение текста» [6, с.42]. Подобная точка зрения высказывается в психологии обучения чтению на иностранном языке: заключительный, «исполнительский уровень в чтении характеризуется не только адекватным пониманием, но и осуществлением речевого поступка» [7, с.131], одной из форм которого является оценка прочитанного.

Интерпретация как высказанная рефлексия трактуется Г.И. Богиным в «Филологической герменевтике». Ученый выстраивает свою концепцию, во многом опираясь на теорию М.М. Бахтина о характере гуманитарного познания как сложного диалогического взаимодействия между изучаемым текстом и создаваемым в процессе восприятия обрамляющим контекстом, в котором реализуется познающая и оценивающая мысль реципиента. В работах М.М. Бахтина проблема понимания рассматривается как особая активная деятельность, диалогическое соотношение с собой, духовное присвоение смысла прочитанного. Активное понимание приобщает к кругозору понимающего и ведет к рефлексии. Иными словами, ученый рассматривает задачу понимания в том, чтобы соотнести содержание прочитанного к собственной ситуации, при этом осознавая неустранимость исторической, культурной и всякой другой дистанции. В результате происходит расширение культурного горизонта реципиента или, по определению М.М. Бахтина, «превращение чужого в чужое-свое». Кроме того, М.М. Бахтин вводит понятие «диалогического движения понимания», сущность которого заключается в следующем: «... исходная точка – данный текст, движение назад – прошлые контексты, движение вперед – предвосхищение будущего контекста» [1, С.391].

Таким образом, «диалогическое движение понимания» - базис для интерпретации текста, которая по сути своей является не «воспроизведением» уже известного заранее смысла, а его творческим созиданием. Являясь итогом смыслодеятельности, «эксплицитной формой понимания», интерпретация приобщает читателя к эмоционально-ценностному кругозору автора, однако никогда не исчерпывает смыслового потенциала прочитанного.

Список использованной литературы:

1. Бахтин М.М. Проблемы поэтики Достоевского. М., 2-е изд., 1963. 204с.
2. Бей Л.Б. Интерпретация художественного текста при обучении русскому языку иностранных студентов-нефилологов: дис... канд.пед. наук, 1985. 250с.
3. Гадамер Г.Г. О круге понимания // Гадамер Г.Г. Актуальность прекрасного. – М.: Искусство, 1991, С.266-323.
4. Галеева Н.Л. Понимание и интерпретация художественного текста как составная часть подготовки филолога // Понимание и интерпретация текста [Сб. науч.тр.] – Тверь, 1994, С.81-92.
5. Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. – Б.: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 2000.- 308с.
6. Дридзе Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации // Проблемы семисоциопсихологии. – М.: Наука, 1984. 232с.
7. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителя. – 2-у изд. исп. – М.: Просвещение, 1983. 207с.
8. Коршунов А.М., Мантатов В.В. Диалектика социального познания. – М.: Политиздат, 1988. 384с.
9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975, 304 с.
10. Никифоров С.В. Проблема интерпретации письменного текста: дис. .. доктора филол.наук. М., 1993. 425с.

11. Сидорова Л.Н. Интерпретация как один из способов понимания (на материале юридических текстов): дис.канд.филол.наук. – М., 1995, 294с.

12. Хайдеггер М. Бытие и время (Избранные параграфы)// Хайдеггер М. Работы и размышления разных лет. – М.: «Гнозис», 1993.464с.

13. Seebohm Th. M. Zur Kritik der hermeneutischen Vernunft. Bohn. 1972, 164s.

© Демина В.А., 2015

Жуков Е.А.

К.б.н., Неолингвистический форум,
г. Краснодар, Российская Федерация

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ МНОЖЕСТВ В ЛИНГВИСТИКЕ

Статья рассматривает возможности использования новых и расширенных методов лингвистического анализа и одновременно включает несколько направлений – общелингвистические исследования и рассмотрение перспектив использования математической теории множеств в лингвистике. Работа посвящена разработке новых методов и основ сравнительно-исторического языкознания.

Разработка теоретических основ сопоставительного и сравнительного изучения языков, которые могут быть положены в основу новых лингвистических исследований, приобретает в настоящее время все большую актуальность [1]. Поскольку многие части и элементы (морфемы) слов русского языка многократно дублируются, мультиплицируются в речи и часто используются чисто механически, то одно из направлений данной работы – собрать общее представление о разных аспектах и подходах в процессе изучения языка через выделение тождественных множеств – корней, приставок и др.

Итак, математическое множество или просто множество – это совокупность объектов, рассматриваемая как одно целое. Понятие множества принимается за основное, т. е. не сводимое к другим понятиям [2]. В этой связи – любой язык в его структурном, элементарно-морфемном, историческом или другом срезе, совокупность близких языков – это одно множество, которое может рассматриваться, по иерархии этих множеств, как подмножество или надмножество в части выделяемых в языке однородных элементов и по отношению к другим языкам или соответствующим множествам. Наиболее уместная ассоциация таких лингвистических множеств может быть сравнима с принципами и устройством конструктора «Лего», где все части, цвета отдельных конструкций можно разобрать и посчитать и провести между ними аналогии, выраженные в числах, % и т.д.

В настоящее время в лингвистике отсутствует понятие «элемента множества» или развернутой, обоснованной информации о том, что же может рассматриваться в качестве «однородного элемента лингвистического множества». При этом, ни один лингвист еще не доказал, что законы образования и использования отдельных морфем (приставок, корней и

др.), законы словообразования и родства языков в целом не подчиняются математической теории множеств. С точки зрения теории множеств любой славянский язык является подмножеством условного протославянского языка и оба они являются подмножеством условного протоиндоевропейского языка. Все корни, приставки, другие морфемы могут рассматриваться одновременно как самостоятельные (крупные или мелкие) множества и как некие подмножества более универсального языкового множества (надмножества). Например, априори полагается, что любой романский, славянский, германский язык является поздним вариантом некоего общего протоиндоевропейского языка и находится с ним в генетическом родстве. Через теорию множеств это будет постулироваться так, что любой романский, славянский, германский язык является подмножеством множества (надмножества), представленного условным протоиндоевропейским языком. Или романские языки являются подмножествами множества (надмножества), представленного латинским языком, но только в части того, что включает в себя древний латинский язык. В части новообразований в романских языках они могут рассматриваться как молодые независимые множества (подмножества) не связанные с более ранними языковыми множествами (надмножествами). Более того, любая буква, корень, приставка, окончание, суффикс (морфемы, которые переносят одно и то же (тождественное) лексическое значение) могут рассматриваться как самостоятельные (крупные и мелкие) множества и подмножества более универсальных языковых множеств (надмножеств). Соответственно, размеры и собственные характеристики данных множеств, подмножеств и надмножеств только предстоит установить. Данное определение генетического и эволюционного родства индоевропейских языков через теорию множеств формулируется впервые. Отношения между множествами (надмножествами) и подмножествами могут быть выражены численно, математически через формулы, графики, диаграммы, числа, единицы, табличные суммы, проценты и прочее. Примером использования теории множеств в лингвистике является диаграмма Венна, наглядно показывающая степень родства греческого, русского и латинского алфавитов, а также примеры получения произвольных кругов Эйлера из диаграмм Венна [2].

Внедрение в теорию и практику лингвистических исследований основных практических и теоретических понятий теории множеств позволит более точно (в единицах, %) и по гораздо большему и точно обоснованному числу параметров и числу структурных (однородных) элементов ответить на вопрос в каком генетическом и эволюционном родстве находятся романские и славянские языки. Более того, из логики теории множеств вытекает, что в языках и их интерпретации не может быть каких то «тёмных», невыделенных элементов, частей и аспектов, которые не могли бы рассматриваться как система взаимообусловленных, иерархических множеств. Весь вопрос сводится к тому, насколько лингвистика готова найти и выделить в сравниваемых между собой языках тождественные элементы и начать их объединять в множества и подмножества. Повторяю, что с привлечением теории множеств все лингвистические недоработки в области сравнения близких и не очень языков уже не смогут рассматриваться как сделанные по «уважительной причине» – от недостатка методик или здравого смысла, наличием «спекуляций» и по другим «объективным причинам». Исходя из теории множеств нельзя

уже будет ответить «вообще» о сходстве или несходстве языков, например греческого, русского и испанского, имея в виду, что даже и общее подмножество (история) алфавита и отдельных букв в названных языках являются общими.

Следует сказать, что при отсутствии в лингвистике списков однокоренных слов, групп однокоренных слов и этимологических словарей однокоренных слов, практически все слова в славянских и романских языках, образованные в процессе присоединения некой приставки к некоему корню понимаются как «корнесобственные омонимы». При этом в лингвистике вообще не рассматривается этимологическое значение корня, лежащего в основе происхождения таких слов.

В этой связи, исходя из логики теории множеств, в качестве нового метода сравнительно-исторического языкознания, необходимо будет найти логический баланс между различными однородными элементами множеств в русском и других языках. Например, любой «омонимичный корень слова» (под которым в лингвистике по сути понимается само слово, образованное по схеме приставка+корень (поскольку корень «ставка» в слове приставка не рассматривается отдельно от слова «приставка», корень «корень» не рассматривается отдельно в слове корень), с исчезающе малой вероятностью является «омонимичным» и скорее всего имеет от 1 до 500 и более вариантов использования данного корня в однокоренных (предковых, сателлитных) словах и если не в самом языке, то в совокупности близких языков (в данном определении «омонимичный корень слова» не противоречит определению омонима [2]). Логика объяснения этого утверждения проста: если предковые слова с использованием «корнесобственного омонима» установить действующими лингвистическими способами «не удастся», то из этого не следует автоматически, что «таких слов» нет (как не следует автоматически что нет однокоренных слов к слову «корень» или к «однокоренным непроеизводным словам»: «группа-group-gruppen»), пока лингвистами не доказано обратное. Более того, если предположить, что условный «древнерусский язык» насчитывал 10 тыс. лет назад в употреблении условные 1000 слов, а в настоящее время он, по разным оценкам, содержит от 250 до 500 тыс. слов, (опять же условно происходящих от этих 1000 слов), то это, в первом приближении, означает, что в современном русском языке сейчас (через 10 тыс. лет) содержится около 1000 корней-омонимов или истинных непроеизводных слов. Поддаются ли сравнительно-исторической реконструкции эти изначальные 1000 непроеизводных корней – это вопрос риторический, но данный пример наглядно показывает, что теоретически 1 слово русского языка содержит до 500 однокоренных слов и по всем законам элементарной логики «омонимов» там теоретически быть не может или они приближаются к соотношению 1/500. При этом надо понимать, что я не оспариваю само существование термина «омоним», я пытаюсь понять место «корнесобственных омонимов» в системе «омонимов» и пытаюсь определить размеры данных множеств. У меня получается, что, как «омонимов», так и «корнесобственных омонимов» в словах образованных по схеме приставка+корень примерно в 500 раз меньше, чем считается в современной лингвистике, если в этом же множестве рассматривать слова из близких или предковых вариантов языков.

Законам множеств, подмножеств и надмножеств подчиняются и все популяционно-генетические данные. Не исключено, что появление новых языковых множеств происходит по схожим законам и имеет схожие временные циклы появления и распространения по территории как смысловых так и генетических блоков. В теории также не отрицается, что языковая изоляция ведет к определенной генетической изоляции и собственно на этом построена вся история человечества.

Ещё рассмотрим в данной статье ряд известных лингвистических определений, которые можно напрямую связать с логикой теории множеств и которые, ввиду их важности (или спорности), необходимо повторить еще раз. Гнездо слов: совокупность слов, связанных между собою непосредственными последовательными словообразовательными отношениями (словообразовательное гнездо), слов, восходящих генетически к одной производящей основе (корню, слову) через цепь словообразовательных отношений, из которых, однако, некоторые не осознаются говорящими вследствие фонетических изменений слов, преобразования их структур или расхождения их значений (этимологическое гнездо): (братъ – собирать – сбор (словообразовательное гнездо); братъ – собирать – сбор – собор – забор – беременная (этимологическое гнездо)) [3].

Корень – морфема, несущая лексическое значение слова (или основную часть этого значения). Корень – это главная значимая часть слова, которая выражает основное значение данного слова и общее лексическое значение всех однокоренных слов. Однокоренные слова – слова (лексемы) с одинаковым корнем, разных частей речи (красный, краснота, краснеть, красно) или одной и той же части речи, но с разными приставками и суффиксами (красно, прекрасный, красноватый, красненький). Однокоренные слова связаны друг с другом отношением словообразования. Не являются однокоренными словами с омонимичными корнями (водить и вода), а также различные словоформы одной и той же лексемы, образующиеся при помощи словоизменительных показателей (вода, воду, водой и т. п.) [2].

В соответствии с приведенными определениями не совсем понятно, чем словообразовательное гнездо отличается от группы однокоренных слов, и если корень – это главная значимая часть слова и основная лексическая единица, то почему до сих пор корни слов русского языка не выделены в единый список и отсутствует этимологический словарь корней и однокоренных групп слов русского языка? Таким образом, данные официальные определения содержат методические недоработки и внутренние (системные) противоречия и требуют уточнения и корректировки, а в части направлений – полного переосмысления лингвистических методов и подходов в изучении русского языка. Попыткой создать нечто подобное универсальному списку однокоренных слов является единственный в своем роде «Словообразовательный словарь русского языка» А.Н.Тихонова, но который не имеет функции этимологического словаря и далеко не все корни русского языка в нем присутствуют, в частности корни, редуцированные в слове до 1-2 букв. Безнадёжно устаревший «Славянорусский корнеслов» А.С.Шишкова, так и не опубликованный в 19-м веке, – эта последняя в своем роде работа на тему этимологии корней и слов русского языка. Тем более, корней, стоящих после приставок, каких либо примеров использования одних и тех же корней в русском и в других близких языках, в работе А.С.Шишкова

практически нет, например у него нет корня вид-вижу-visa-video-vis-à-vis. Хотя и у него есть и ряд блестящих попаданий схождения русского и романских языков, в том числе со словами «сон» и «дремать».

Продолжим знакомство с другими определениями. Слово – основная единица языка, служащая для именованя предмета, его свойства, а так же явлений, отношений действительности, обладающая совокупностью семантических, фонетических, грамматических признаков, специфичных для каждого языка. В слове различаются следующие структуры: фонетическая (организованная совокупность звуковых явлений, образующих звуковую оболочку слова), морфологическая (совокупность морфем), семантическая (совокупность значений слова) [4]. Таким образом, из определения следует, что фонетическая организованная совокупность звуковых явлений, образующих звуковую оболочку слова, не является «самостоятельной семантической единицей» и может рассматриваться только вместе со «значением самого слова» (смыслом слова – совокупностью значений слова и однокоренных слов), носителем которого выступает «корень слова». В этой связи, такой известный лингвистический прием, как дифференциация слов и определение механизмов словообразования исключительно через звучание отдельных букв или слогов в слове, чередование гласных в слове, без учета и вообще без выделения «семантического значения корня слова», превращаются в произвольные и ничем недоказуемые спекуляции. Например, как звучат числительные в языках, воспринимается через их значение (смысл), а не через звучание. Работы по трансформации и эволюции фонем числительных в индоевропейских языках непопулярны в лингвистике, если иметь в виду, что та же логика изменений фонем числительных (скорость, произвольность и др.) должна быть экстраполирована и на общее словообразование.

Таким образом, сами определения «слова» и «корня слова» содержат в себе исключительную, первостепенную важность лексического значения корня слова, и доказывают вторичность и непринципиальность фонетической совокупности звуковых явлений, образующих звуковую оболочку слова.

Все элементы языка (а нас больше всего в данный момент интересует связь славянских и романских языков) с точки зрения теории множеств представляют собой набор однородных элементов, образующих множество. Например, все одинаковые приставки и корни являются такими элементами, которые образуют подмножества и надмножества.

В логике теории множеств невозможно произвольно взять и отказаться от элементов языка, которые не удовлетворяют тем или иным положениям и концепциям. Если для ряда языковых феноменов и явлений нет приемлемого объяснения их все равно невозможно «выкинуть» из системы множеств и подмножеств. Данные элементы все равно должны занять свою нишу под любым названием. Например «неидентифицированные корни». Выяснится, например, что при отсутствии списка корней слов русского языка, при отсутствии этимологических словарей и списка и статистики по группам однокоренных слов в славянских языках, множество (языковое) с элементами «неидентифицированных корней» занимает 99,9% надмножества всего русского языка – т.е. с точки зрения формальной логики получается, что русский язык является неидентифицированным

языком. Более того, поскольку такая работа не выполнена и в других славянских и романских языках, с точки зрения теории множеств и они являются неидентифицированными по корням слов языками с неустановленными отношениями подмножеств и надмножеств корней слов в тех или иных языках. Т.е. сравнительное языкознание не использует теорию множеств в своей работе и не имеет правил и методических наработок в выделении элементов языковых множеств.

Поиск в интернете на данную тему выдал материалы по монографии «К истокам слова» (1986) Ю.В. Откупщикова (советский и российский филолог, лингвист, доктор филологических наук, профессор филологического факультета СПбГУ). Где в качестве примера родства русского, чешского, болгарского и сербского языков приведена матрица (множество) из десяти слов, где слова: сестра, три, вода, новый (new-novus), два (two-duo) также могут быть легко отнесены не только к рассматриваемым славянским, но и к английскому и латинскому языку. Далее Ю.В.Откупщиков пишет, что «...близкие родственные связи обнаруживаются также между германскими языками (английский, немецкий, голландский, датский, шведский и др.). И в качестве примера родства германских языков между собой приводит матрицу (или множество) из семи (!) слов, где три слова: son (сын), nose (нос), man (человек – манить, обман, обмен, размен, смена-замена-подмена, манеры, манекен – корень “man-men-min”) почему то легко могут быть отнесены и к славянским языкам. Г.О.Винокур (русский лингвист и литературовед. Труды по русской литературе, истории русского языка, стиховедению, теории словообразования) в работе «Избранные работы по русскому языку» (1959) пишет, что «.....при всех многочисленных различиях, которые наблюдаются между отдельными славянскими языками и внутри трех указанных их групп, грамматическая структура и словарный состав славянских языков обнаруживают такое глубокое сходство, что объяснить его нельзя иначе, как их общим происхождением из одного источника..... Но еще и в IX-X вв., в пору возникновения и первоначального распространения славянской письменности, славянские языки сохраняли такую большую близость, в особенности со стороны их грамматического строя, что отдельные группы славян могли без труда пользоваться одним и тем же письменным языком, так называемым старославянским или древнецерковнославянским языком.....».

И далее Г.О.Винокур пишет о фонемах, которые наблюдаются в разных славянских языках. Здесь следует повторить, что была совершена и продолжает совершаться в лингвистике трагическая ошибка или попытка подмены понятий, поскольку из самого определения «слова» следует, что фонетическая организованная совокупность звуковых явлений, образующих звуковую оболочку слова, не является самостоятельной семантической единицей и может рассматриваться только вместе со значением (смыслом) самого слова и смыслом корня слова.

В настоящее же время большинство слов полагается омонимами по корню. Например, ни один этимологический словарь не рассматривает слово «конструкция» как сложное слово, состоящее из элементарных морфем с неизвестной в лингвистике этимологией морфем «кон-» и «струкция», при этом, в противовес элементарной логике, не помещая его однокоренным к словам с другими известными приставками и близкими лексическими

значениями: реконструкция, деструкция, реструктуризация, инструкция, обструкция и прочее.

Например я нигде не нашел (даже в работах дискуссионного плана), что такие ключевые слова как: кольцо, колесо, колымага, двуколка, колесница, коляска, околица, коло (круговой танец), календула, календарь, солидарность, солидность, solar-sol-solidus, solution-resolution, консолидация, консоль, посолонь, соль, калач, кулич, колядки, сальто, кульбит, колдун, salute, культура, халтура, халабуда, Солобудо-Солобуто, Цекало, Катъкало (фамилии) и др. имеют один корень «-кол-сол-». (По официальным лингвистическим данным халтура и халабуда имеют (безапелляционно) корни «-халтур-» «-халабуд-» и не являются сложными словами [2]). С корнями слов, представляющими коловращение и солнце и все что связано с солнцем-календарем-культом-культурой в лингвистике наблюдается полная тишина и неизвестность, хотя более чем допустимо, в том числе и с «научной точки зрения», что до христианского культа человечество более 10 тыс. лет поклонялось солнцу и понятийный аппарат языка и самого человека был ориентирован на солнцезцентричную вселенную и соответствующий календарь, праздники и другие действия. Даже с формальной, далекой от «большой науки» точки зрения и элементарной логики выделение лингвистами таких «корнесобственных слов» с «корнями» «-халтур-» «-халабуд-», а тем более с точки зрения теории множеств это «заявление» выглядит «малообоснованным выводом», требующим более капитальных доказательств. Поэтому, сама организация современных этимологических словарей построена с принципиальными системными и концептуальными ошибками, поскольку исходит из данного псевдо-принципа объявляя по умолчанию отсутствие у большинства слов однокоренных слов, не рассматривает сложные слова, фамилии и географические названия (из двух и более корней), не рассматривает слова как созданные по принципу «приставка+корень и его этимология», что противоречит не только здравому смыслу, но теории множеств.

То же самое с приставками pre-, pri-, pro-, pra-, ab-, ob-, s-, совпадающими по написанию, произношению и смыслу в русском и романских языках и латыни (provocation-прокричать, provision-провидение, probe-пробовать, president-председатель-вприсядку, пролонгация-продолжение, «обструкция-облигация-observation» и «обстругал-обслужил-обругал-обязательство-обладать-обустроить» и прочее). Также необходимо показать пример множество русско-латинских слов с тождественным элементом – приставкой «s-» в словах: с-нова (snow), с-делал, с-лил, с-мыл, с-тряс-в-с-тряска (stress), с-дул, с-вил, с-пил, с-руб, с-пал, с-рез, с-ложил-с-лог-(slogan), с-верил, с-читал-с-чѐт-с-чѐл, с-ладил, с-равнил, с-ходил, с-вод, с-водил, с-летал, с-работал, с-варил, с-винтил, с-дал, с-колько-с-кол-с-коль, с-вадьба, с-ват-с-вят, с-виток-с-вет-с-вит, с-нег, с-малу (small), с-липаться (sleep), с-миловаться, с-кат-с-катился (skate), с-копом-с-купать, с-каз, с-хватка, с-вязь и др.

Как видно, такое математическое множество слов русского и латинского (и всех романских) языков с названными приставками имеется, что до сих пор не написано ни в одном учебнике, справочнике или научной работе. Рассуждая над феноменом общих славяно-романских приставок далее, в логике теории множеств, приходим к однозначным выводам, что должно существовать некое языковое надмножество, условный «славяно-латинский» язык, из которого как в русский, так и в латинский язык проникли данные

приставки. То есть латинские и славянские языки развивались в едином географическом и языковом пространстве, происходило не то чтобы «заимствование», а именно языки перекрывались между собой в процессе словообразования и развития речи – т.е. они взаимно эволюционировали. В русском языке около 3000 слов с названными приставками, а в романских в 5 раз меньше – около 600 слов. Т.е. по логике вещей заимствование приставок происходило из русского в романские языки, а не наоборот.

Сразу встает вопрос не только к лингвистам, но и к историкам: где и когда происходило это заимствование в географическом, историческом, политическом, культурном и языковом пространствах? Появляется вопрос и к профессиональным лингвистам: если заимствована часть приставок (т.е. русское и латыни часть приставок и соответствующих слов является общей), то почему нельзя полагать, что и часть корней слов так же в русском и романском языках является общей? По моим предварительным подсчетам не менее 6000 слов в русском и романских языках и латыни имеют общие корни и близкие лексические значения.

В связи с названными «славяно-латинскими» приставками, которые широко представлены уже в письменных источниках 10-го века (см. например Русско-Византийский договор 911 года и последующие договора [2]) необходимо констатировать, что славянские и романские языки не только контактировали, но и к 10-му веку уже практически полностью сформировались в едином географическом и языковом поле. Полагаю, что это информация по общим приставкам и словам с названными приставками должна неконфликтным образом войти в общий пул лингвистических исследований по «эволюции русского языка»[5].

Рассмотрим несколько вариантов потенциальных элементов множеств (совокупностей объектов, рассматриваемых как одно целое), которые могут быть использованы в практике лингвистических исследований в дальнейшем и придать им новый импульс и качество:

1. Слова с теми или иными корнями в славянских и романских языках образующие собственное множество (будут найдены корни слов, примеры их написания в слове, разницу или подобие в написании, их общее число, среднее число однокоренных слов в группе из однокоренных слов, частоту встречаемости того или иного корня в том или ином языке, число омонимов, число корней, редуцированных до 1-2-х букв и прочее). Притом, если окажется, что половина слов любого анализируемого языка (условные 100 000 слов) – это по «неизвестной причине» «корнесобственные омонимы» (или непроезженные, примарные, первообразные слова – лес, река, море, стол, идти, веселый, синий), а остальная половина языка (вторые условные 100 000 слов) – это однокоренные (производные) слова, состоящие (условно) из 1000 корней, то необходимо будет сделать вывод, что первая половина слов не может рассматриваться как «омонимы» – поскольку 100 000 «корнесобственных омонимов» и 1000 «истинных корней» (используемых в словах с приставками и без приставок для всех групп однокоренных слов) – это полностью несопоставимые и неравновесные величины, не поддающиеся логическому объяснению. В этой связи, лингвистике как официальной науке о языке, придется подумать, почему полагаемое ей число омонимов в этимологических словарях так сильно завышено (на два порядка). Число слов «корнесобственных омонимов» в этимологических словарях придется

существенно снижать, до логически приемлемого варианта, добавляя их в те или иные уже известные группы однокоренных слов. В этой связи «лес» и лик, лещий и лихо, лис и др. могут быть однокоренными словами, а не «корнесобственными омонимами», так же как «река» – быть однокоренным словом и к reach и к rích (англ.) и к речь-изреки, річ (вещь укр.), группа (group, gruppen англ., нем., см. словарь Фасмера) может быть однокоренным словом (а не «корнесобственным омонимом») к grapra (виноград ит.) и прочее.

2. Приставки в славянских и романских языках образующие собственное множество (будет наконец известно число приставок и число слов с той или иной приставкой в том или ином языке). В качестве подмножеств будет установлено число тех или иных приставок, используемых с тем или иным корнем, рассчитаны математические средние, показывающие частоту использования отдельных приставок с отдельными корнями в близких языках.

Ещё одна крупная системная ошибка лингвистики заключается в том, что, без выделения корня в этимологических словарях, большинство современных однокоренных слов ей понимаются и рассматриваются вне какой либо связи со аналогичными однокоренными словами, которые имеются или имелись, допустим, в одном языке, но в более ранние исторические периоды (например, слова протославянского языка и русского языка – сколько слов, созданных по схеме «приставка+корень» или в процессе присоединения других аналогичных морфем (сложные слова, сложные фамилии, географические названия) от первичного языка осталось во втором (современном русском, хотя бы приблизительные цифры, %)? Эти исследования можно провести, подобрав список слов, корней, морфем, которые существует в первичном или трансформированном виде в других близких языках в каком либо количестве вариантов и представив эти данные в виде сличительных таблиц (множеств)(см. материал, представленный ниже). Это и будут материалы по эволюции русского языка, которые в настоящий момент отсутствуют в лингвистике в принципе. Лингвистика не занимается поисками таких связей в принципе и все подобные исследования объявляет ненаучными. Хотя на примере однокоренных слов, их количества, можно сделать косвенный или прямой вывод, что любое слово русского языка может иметь несколько, а то и несколько десятков близких значений в том числе и в других славянских или романских или германских языках (см. ниже).

По числу и внутренним характеристикам найденных подмножеств и надмножеств и количества (числа единиц) в них однородных элементов возможно установить точное генетическое и эволюционное расстояние между выделяемыми языками. Возможно выполнить подобные исследования на базе названных и других элементов подобных множеств (включая окончания, суффиксы в словах и другие корни в сложных словах и фамилиях, например: berg, man-min-ment, son, bin, другие элементы семантических полей, – число синонимов, антонимов, омонимов в разных языках для разных предметов их свойств, действий или явлений) и построить универсальные алгоритмы и машинные программы для установления родства языков и языковых групп на новом исследовательском уровне. Сейчас подобные лингвистические исследования проводятся по другим методикам, правилам и алгоритмам [1].

В качестве рабочего примера данной предлагаемой новой лингвистической методики для сравнения множеств русского и некоторых славянских языков возьмем, в качестве тождественного элемента множества, например, распространенный в быту корень "-руб-", который несёт основное лексическое значение в следующей группе однокоренных слов русского языка 1): рубить, отрубить, обрубить, прорубить, прорубь, разрубить, порубить, срубить, нарубить, зарубить, отруб, отруби (12 совпадений слов по сравниваемому корню, 0 совпадений слов по корню «-кот-», 0 по корню «-сечь-», и 0 по корню «-рез-» с идентичными семантическими значениями = 12-0-0-0). Используя доступные технические средства (технические возможности переводчика Гугл со всеми плюсами и минусами автоматического переводчика [6]) для сравнения данной группы однокоренных слов покажем ту же самую группу слов в том же самом порядке в украинском языке 2): рубати, відрубати, обрубати, прорубати, ополонку, розрубати, порубати, зрубати, нарубати, зарубати, відруб, висівки (10 совпадений слов по сравниваемому корню, 0 совпадений по корню «-кот-», 0 по корню «-сечь-», и 0 по корню «-рез-» с идентичными семантическими значениями = 10-0-0-0); сербском языке 3): котлет, котлет, одсећи, холе, холе, цут, цхоп, да смање, цхоп, хацк до смрти, Бран, Бран (0 совпадений по сравниваемому корню, 2 совпадения по корню «-кот-», 1 по корню «сечь-» и 0 по корню «-рез-» с идентичными семантическими значениями = 0-2-1-0); хорватском 4): Chop, nasjeckati, odsjeći, gura, gura, rezati, usitiiti, izrezati, usitniti, hack do smrti, mekinje, mekinje (2-0-2-2); польском 5): chop, chop, odrąbać, dziura, otwór, cięcia, cięcia, kotlet, włożyć się do śmierci, otręby, otręby (4-1-2-0); болгарском 6): котлет, трошене, отсечем, дупка, дупка, рязане, трошене, за рязане, трошене, проникна до смърт, трици, трици (0-1-1-2); македонском 7): сека, сека, се исецка надвор, дупка, дупка, сече, сека, да ги намалат, сека, се пробие до смрт, трици, трици (0-0-6-0); белорусском 8): секчы, адсекчы, абсекчы, прасекчы, палонку, рассячы, пасекчы, ссекчы, насецчы, засячы, вотруб'е, вотруб'е (2-0-9-0); словацком 9): kotleta, kotleta, chop off, diera, otvor, strih, kotleta, rezať, kotleta, hack na smrť, otruby, otruby (2-4-0-1); словенском 10): sesekljajte, sesekljajte, odsekati, luknja, luknja, rezanje, sekanje, rezanje, sekanje, kramp na smrt, otrobi, otrobi (2-0-5-2).

Интересно, что наиболее распространенными корнями со значениями «рубить-отсекать» во всех славянских языках в данном множестве выступают корни -руб- (34 слова на 10 языках), -кот-кат- (8 слов), -сек-сечь- (26 слов), -реж-рез- (7 слов).

«Кот-кат-кут» (cat-cut) являются «латинскими» (романскими) корнями, которые показательно также очень распространены и среди славянских языков (и в русском языке в этой связи однокоренными словами могут быть: закат, закуток, кут, куций, каток, катить, катать, обкатать, раскатать, прокатить, прокат, покат, накатить, выкатить, прикатить, накат, скат (skate), закутать, кутья, кот, скот и др.). В сербском «прорубь» также замещается «латинским» «холе» – «дыра» (hole англ.). Так же наблюдаем закономерное явление – использование различных приставок с одними и теми же корнями. В русском, украинском и белорусском основные отличительные особенности языка, (полученные на примере рассматриваемого множества) – это многочисленные общие приставки: раз-рас-, за-, про-пра-, по-, об-, з-с-, на-, от-ад-, из-. В то же время, в болгарском, сербском, хорватском,

македонском, словацком, словенском в списке эквивалентных слов используется гораздо меньшее число схожих, но в целом не идентичных приставок: од-от-, се-, за-, на-, из-.

Рассмотрим далее использование слов русского языка со вторым по частоте использования корнем «-сечь-» в качестве другого множества 1): Злая сеча, засечка, засечь, засека, высечь, высечка, просечка, золотое сечение, пересечь, пресечь, осечь, осечка, рассечь, рассечение, посечь (0 совпадений по корню «-руб-», 0 по корню «-кот-», 15 совпадений по корню «-сечь-», и 0 по корню «-рез-» с идентичными семантическими значениями = 0-0-15-0); украинском языке 2): Зла січа, зарубка, засікти, засека, висікти, висічка, просічка, золотий перетин, перетнути, присікти, осечі, осічка, розсікти, розсічення, посікти (1-0-12-0); сербском 3): Зли клање, зарез, зарез, абатис, резбарење, сечење, пробijaње, златни пресек, прелаз, стани, палити, палити, рез, рез, бич (0-0-2-2); хорватском 4): Wicked klanje, usjek, usjek, zasjeka, izboriti, rezanje, probijanje, zlatni rez, prijelaz, zaustaviti, paliti, paliti, rezati, rezati, bič (0-0-3-4); польском 5): zły uboju, klasy, klasy, abatis, rzeźbić, cięcia, wykrawania, złoty seksja, przejście, stop, brak zapłonu, brak zapłonu, cięcia, cięcia, whip (0-0-4-0); болгарском 6): Wicked клане, първокласен, първокласен, барикада от струпани клони, обособяването, рязане, пробиване, златна точка, пресичане, спрете, прекъсване на запалването, прекъсване на запалването, нарязани, нарязани, камшик (0-0-1-3); македонский 7): Злите колене, изрез, изрез, abatis, издлаби, сечење, дупчење, златниот дел, премин, да застане, засечка, засечка, сече, се сече, камшик (0-0-5-2); белорусский 8): Злая сеча, засечкамі, засекчы, засек, высачы, высечка, прасечкі, залатое сячэнне, перасекчы, спыніць, осечь, асечка, рассячы, рассяканне, пасекчы (0-0-14-0); словацком 9): Wicked porážka, zárez, zárez, záseky, vyrezávať, rezanie, dierovanie, zlatý rez, prekračovanie, zastavte, vynechávanie, vynechávanie, strih, strih, bič (0-0-1-5); словенском 10): Wicked zakol, zarezo, zareze, abatis, izklesati, rezanje, prebijanje, zlati rez, crossing, stop, izpadlih vžigov, izpadlih vžigov, cut, cut, bič (0-2-0-4).

Интересно, что в сербском, хорватском, словацком и словенском «сечь, посечь, засечь» (кого-либо) (бичом) называется просто «бич». Так же в практически всех славянских языках наблюдается использование корнем «-сеч-» «славяно-латинских» приставок: пре-, про-, при-, пра-.

По результатам подсчета числа однокоренных слов в языковых множествах построена диаграмма для сравнения частоты использования слов и взаимозаменяемости семантических значений выделяемых корней в 10-ти сравниваемых языках (рис.1).

Таким же образом могут быть установлены размеры и число семантических полей, включающих все корни и слова с названными и всеми иными значениями в близких языках. На основании этих же данных могут быть построены 3D модели сходства семантических полей языков. Насколько данная, впервые предложенная методика выделения и сравнения однородных элементов сравниваемых языков в виде крупных самостоятельных множеств и построения иерархий множеств, надмножеств и подмножеств, семантических полей, окажется востребованной, валидной, «научной», конкурентоспособной и легитимной покажет время.

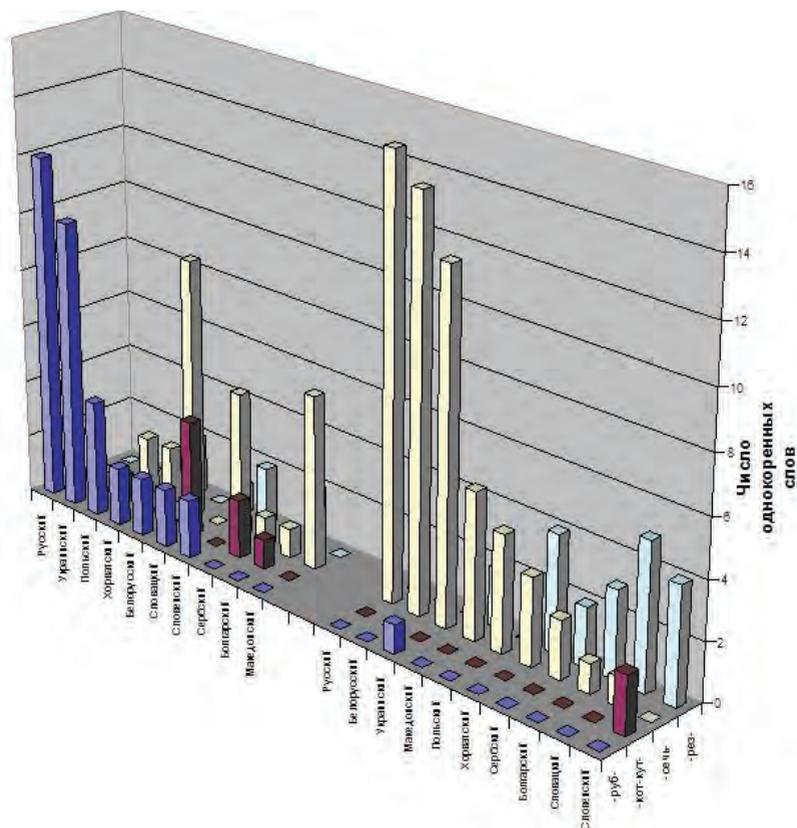


Рис.1. Семантическая связь двух множеств (групп) однокоренных слов с корнями «-руб-» и «-сечь-», а также «-кот-кут-» и «-рез-», выраженная в виде числовых значений для 10-ти сравниваемых языков

Из диаграммы видно, что два семантических поля однокоренных слов с корнями «-руб-» и «-сечь-», «-сечь-» и «-рез-» в 10-ти сравниваемых языках наиболее сильно связаны между собой. Семантические значения слов с названными корнями в 10-ти языках расположены в направлении: «-руб-» (34 слова) > «-сечь-»(26)> «-кот-кут-»(8)> «-рез-»(7). При выборе другого базового множества однокоренных слов с корнем «-сечь-» в русском языке наблюдается другое направление семантических полей однокоренных слов с названными корнями для 10-ти сравниваемых славянских языков: «-сечь-»(57 слов)> «-рез-»(20)> «-кот-кут-»(2)> «-руб-» (1). Два крупных семантических поля однокоренных слов лежат в направлении от «-руб-» (34 слова) к «-сечь-»(26) и «-сечь-»(57 слов) к «-рез-»(20). При этом уклона семантического поля от «-руб-» (34 слова) к «-рез-»(7), а также уклона лежащего в обратном направлении множества однокоренных слов от «-сечь-»(57 слов) к «-руб-» (1), практически не наблюдается.

Таким образом, получены численные значения направлений семантических полей для 4-х множеств (групп) однокоренных слов. Общими выводами являются очень важные доказательства одного семантического поля для названных корней и найденные соотношения для данных языковых множеств. Насколько полученные данные относятся к словообразованию с применением отдельных морфем в разных языках, а насколько к общей семантике языка, предстоит ещё осмыслить с применением более сложной и тонкой настройки соотношений и расчетов взаимных иерархий показанных и других множеств.

На основании данных анализа множества из 155 слов, содержащих 4 названные корня, языки по частоте встречаемости корней в данном множестве имеют следующую взаимосвязь с русским языком: Русский (27 базовых однокоренных слов – 100% сходство), Белорусский (25 совпадений слов по сравниваемым 4-м корням (но не по написанию и произношению однокоренных слов – см. выше)/ 93% сходство с русским языком в части общих корней), Украинский (23/ 85%), Словенский (15/ 56%), Хорватский (13/ 48%), Македонский (13/ 48%), Словацкий (13/ 48%), Польский (11/ 41%), Болгарский (8/ 30%), Сербский (7/ 26%).

Данная информация о сходстве и отличии анализируемых языков на основе (примере) математических множеств корней и однокоренных слов получена впервые и может быть легко экстраполирована на другие языки и другие корни и множества (группы) однокоренных слов и иных морфем.

Также, для подобного рода сравнительных лингвистических исследований возможно применение не только показанных типов диаграмм, но и коэффициентов сходства (Сёрнсена и др.), рассчитываемых по разным формулам и алгоритмам и Матриц расстояний [2].

Таким образом, показан рабочий алгоритм лингвистических исследований нового типа с применением математических множеств, которые, на наш взгляд, имеют большие перспективы в лингвистических и филологических исследованиях и которые могут быть востребованы в ближайшем будущем.

Список использованной литературы

1. Лихачева О.Н., и др. Некоторые теоретические аспекты сопоставительного изучения языков //Научные труды КубГТУ, №4, 2015. URL: <http://ntk.kubstu.ru/file/390>
2. Википедия. Свободная энциклопедия. Определения. [Электронный ресурс]/ URL: <https://ru.wikipedia.org>
3. Словари и энциклопедии на Академике. [Электронный ресурс] / URL: <http://dic.academic.ru/>
4. Студопедия. Слово как центральная единица лексико-семантического уровня языка [Электронный ресурс] / URL: <http://studopedia.org/>
5. Жуков Е.А. Русский язык: пересмотр структуры слова// Литературно художественный журнал «Новая литература». URL: http://newlit.ru/~zapiski_o_yazyke/5448.html
6. Google-переводчик. [Электронный ресурс] / URL: <https://translate.google.ru/>

© Жуков Е.А., 2015

Малаховская М.Л.
канд. филол. наук, доцент
Института иностранных языков
РГПУ им. А.И. Герцена
г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

МОДЕЛИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СЛОЖНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ХАРАКТЕР ЧЕЛОВЕКА» В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ

Одной из заметных черт лексико-семантической группы (ЛСГ) «характер человека» в английском языке является чрезвычайно большое количество входящих в его состав сложных прилагательных. Некоторые грамматические и семантические характеристики сложных прилагательных этой группы не раз оказывались в фокусе внимания исследователей, однако обычно – в связи с рассмотрением других, более общих [2] или более специальных [3] проблем. Между тем, целенаправленное изучение различных аспектов этого сегмента лексической системы не только могло бы способствовать решению различных задач лингвистической теории, но имело бы и прикладную ценность в области преподавания английского языка и в практике перевода (о важности исследования данной ЛСГ для преподавания английского языка см., в частности, [4]). В данной статье будет сделана попытка рассмотреть общую структуру этой группы и выявить основные словообразовательные модели, представленные в ней.

Прежде всего, необходимо получить представление об объеме рассматриваемой группы лексических единиц. Несомненно, выявить количество сложных прилагательных, входящих в ЛСГ «характер человека», во всем массиве английской лексики не представляется возможным, тем более, что в современном английском языке словосложение является в высшей степени продуктивным способом словообразования [1, с. 204]), а, следовательно, можно предположить, что и в составе интересующей нас части лексикона происходит постоянное пополнение за счет неологизмов и окказионализмов. Поэтому данное исследование по необходимости ограничено рассмотрением той части лексических единиц этой группы, которые наиболее часто попадают в поле зрения изучающих английский язык. С этой целью отбор сложных прилагательных производился из материалов, представленных на англоязычных и русскоязычных обучающих сайтах, а также из наиболее популярных британских пособий для студентов, изучающих английский язык на среднем и продвинутом уровне (New Inside Out и New English File). Общее количество выявленных сложных прилагательных составило 60 единиц. Следует, впрочем, заметить, что многие из выявленных лексических единиц являются, в строгом смысле, не композитами, а дериватами, образованными при помощи полуаффиксов *ill-*, *well-*, *-minded*, *-hearted* и др. Однако статус образований с полуаффиксами, с точки зрения лингвистической науки, определен не достаточно четко. Об этом свидетельствует тот факт, что слова, образованные с помощью полуаффиксов, причисляются во многих исследованиях именно к композитам. Тем более в обыденном сознании, в сознании

учащихся, такие слова воспринимаются как сложные. Поэтому представляется вполне допустимым оставить их в составе рассматриваемой группы.

Попытаемся теперь определить, основные модели, лежащие в основе образования данных прилагательных.

1. Подавляющее число слов этой группы являются сложнопроизводными и составлены по модели [adj (или adv) + n] + -ed >ADJ, т.е. образованы путем сложения основ атрибутивных словосочетаний с последующей суффиксацией.

В качестве второго компонента в таких прилагательных чаще всего выступает основа *heart*: *tender-hearted*, *bold-hearted* и др. – всего 10 подобных случаев, а также основа *mind*: *broad-minded*, *blood-minded*, *small-minded* и т.д. – (9 случаев).

Другими частотными компонентами сложных прилагательных, образованных на основе этой модели, являются полупрефиксы *ill-* (5 случаев) и *well-* (6 случаев): *ill-mannered*, *well-humoured* и т.д.

В этой группе часто встречаются также прилагательные со вторым компонентом *eye*: *dewy-eyed*, *starry-eyed* (5 случаев) и *temper*: *bad-tempered*, *even-tempered* (4 случая).

Перечислим еще несколько прилагательных, построенных по этой модели: *thick-skinned*, *big-headed*, *tight-fisted*, *hot-blooded*, *even-handed*, *good-humoured*.

Всего по модели [adj (или adv) + n] + -ed >ADJ построено 42 прилагательных.

2. Следующей по распространенности является модель adj (или adv) + v₃ >ADJ. Приведем несколько примеров: *well-adjusted*, *ill-bred*, *badly-behaved*. Всего по этой модели образовано 10 прилагательных, причем все они, кроме *badly-behaved* в качестве первого компонента имеют полупрефикс *well-* или *ill-*.

3. Два прилагательных построено по модели adv + v_{ing} >ADJ: *hard-working*, и *easy-going*. В последнем из перечисленных прилагательных второй компонент, несомненно, является не прилагательным, а наречием, в пользу чего говорит в частности тот факт, что этот композит закрепился в языке еще в 17 веке, когда слово *easy* широко употреблялось и не только как прилагательное, но и как наречие.

4. Одно прилагательное образовано по модели [num + n] + -ed >ADJ: *two-faced*.

5. Одно прилагательное построено по модели [n + n] + -ed >ADJ: *lion-hearted*.

6. Прилагательное *laid-back* образовано от причастия прошедшего времени фразового глагола *lie back* по модели [v₃ + adv] >ADJ.

7. От фразового глагола, но по другой модели, образовано прилагательное *stand-offish*: [v + adv] + ish > ADJ.

8. Прилагательное *down-to-earth* образовано от предложного словосочетания по конверсии: [adv + prep + n] > ADJ.

9. Прилагательное *trustworthy* построено по модели n + a > N. Оно занимает особое положение в ряду рассматриваемых здесь единиц как по своим просодическим характеристикам (ударение на первом слоге), так и с точки зрения графики (слитное написание).

Итак, образование прилагательных, попавших в поле нашего зрения, осуществлялось по девяти разным моделям. Однако четвертая и пятая модель, по сути, являются разновидностью первой модели. Наименее продуктивными в этой группе оказались шестая,

седьмая, восьмая и девятая модель. Примечательно, что прилагательные, образованные на их основе, появились в языке относительно недавно – в девятнадцатом (модель 7 и 9) и двадцатом веке (модель 6 и 8). Учитывая бурный рост словообразовательного потенциала фразовых глаголов и предложных словосочетаний в современном английском языке [5], можно предположить, что со временем эти модели станут более частотными.

Список использованной литературы

1. Арнольд И.В. Лексикология современного английского языка [Текст] / А.В. Арнольд – Учебник для ин-тов и фак. иностр. яз. – М.: Высш. шк., 1986. – 295 с.
2. Букина В.А. Английское сложное прилагательное с дефисным написанием и его роль в тексте: Дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. – Москва, 2002. – 143 с.
3. Кравченко О. Н., Багана Ж. Сложные и производные прилагательные со словообразовательным компонентом *сердце* (на материале английского, немецкого и русского языков) [Текст] / О.Н. Кравченко, Ж. Багана // Иностранные языки в высшей школе. Научный журнал. – Выпуск 3(18). – Рязань 2011. – С. 24-30.
4. Малаховская М.Л. Прилагательные лексико-семантической группы «характер человека»: проблемы преподавания (на материале пособий британских издательств для взрослых) [Текст] / М.Л. Малаховская // Ученые записки. Том 26: Современные проблемы филологии, межкультурной коммуникации и перевода: сборник научных статей – СПб.: ИВЭСЭП; Знание, 2014. – С. 141-147.
5. Сонголова Ж. Г. Трансформация английских фразовых глаголов в имя прилагательное модели «part. II + adv» [Электронный ресурс] // Magister Dixit: электронный научно-педагогический журнал Восточной Сибири. – 2011. - № 4 (12). – URL.: <http://md.islu.ru/sites/md.islu.ru/> (дата обращения: 6.10.2015).

© Малаховская М.Л., 2015

Рус-Брюшинина И.В.,

доцент кафедры русского языка КубГТУ

Нечаева И.В.,

преподаватель кафедры ГДиС КубГТУ

г. Краснодар, Российская Федерация

К ВОПРОСУ ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Фразеологическому составу любого языка следует уделять особое внимание, учитывая специфику ее восприятия не носителями языка. Богатый практический опыт показывает, что включение занятий по фразеологии в процесс обучения языку делает урок более интересным, оживленным, стимулирует к получению дополнительных знаний из области не только лингвистики, но и культуры, страноведения, истории народа. Устойчивые

выражения возникают в национальных языках на основе такого образного представления действительности, которое отображает обиходно-эмпирический, исторический или духовный опыт языкового коллектива, который, безусловно, связан с его культурными традициями, так как субъект номинации и речевой деятельности – это всегда субъект национальной культуры [1, с.13].

При рассмотрении культурно-национальной коннотации стоит придерживаться позиции, что система образов, закрепленных в фразеологическом составе языка служит своего рода «нишей» для накопления и хранения мировидения и так или иначе связана с материальной, социальной или духовной культурой данной языковой общности, а потому может свидетельствовать о ее культурно-национальном опыте и традициях.

Особую роль в передаче культурно-национального самосознания народа и его идентификации как такового играет фразеологический состав языка, так как в образном содержании его единиц воплощено, как уже неоднократно упоминалось, культурно-национальное мировидение. Но только при соотнесении самого этого образного содержания, явленного в «буквальном» прочтении фразеологизмов, с категориями, концептами, мифологемами, стереотипами и эталонами национальной культуры и его интерпретации в этом пространстве материальной, социальной или духовной культуры открывается и культурно значимый смысл самого образа [1, с. 231].

Нельзя недооценивать роль лингвострановедческого аспекта в изучении языка. Язык и культура существуют в постоянном взаимодействии между собой. Любое явление культурной жизни социума мгновенно реализуется в языке. Язык формирует и отражает мировоззрение человека.

В современной методике преподавания русского языка как иностранного данный аспект имеет большое значение. Он ставит своей целью ознакомление иностранных учащихся с русской культурой непосредственно на языковых знаниях. Использование материалов афористики помогает решить данную задачу.

Проблемы, связанные с расширением и обогащением фразеологического запаса иностранных студентов, изучающих русский язык, в современной методической литературе еще слабо разрабатываются. Вероятно, это связано с ограничением по времени, а также с необходимостью уделять большее внимание обучению языку специальности, что для студентов-иностранцев наиболее актуально. А между тем изучение фразеологии русского языка в иностранной аудитории важно как для познания самого языка, так и для более глубокого ознакомления с историей, культурой, бытом и характером русского народа.

В настоящее время в лингвистике интенсивно развивается теория народных стереотипов и несомной ими культурной информации на фоне изучения языкового образа мира и с использованием когнитивных методов исследования преимущественно на материале фольклора.

Изучение фразеологии русского языка в иностранной аудитории преследует не только познавательные цели, но и ставит перед собой задачу правильного использования фразеологических единиц в речи учащихся.

Общеизвестно, что устойчивые фразеологические обороты, пословицы и поговорки, крылатые слова украшают и обогащают русскую литературную речь, придают ей ритмико-мелодическое звучание.

Одни фразеологизмы характеризуются меткостью, яркой образностью, содержат краткую выразительную характеристику («*туп земли*» - человек, возмнившие себя центром мироздания; «*бельмо на глазу*» - нечто очень мешающее; «*коптить небо*» - жить бесцельно, без пользы для других и ид.).

Другие обладают обобщающей способностью (*в семье не без урода, одного поля ягода, каков поп, таков и приход* и др.).

И при этом все русские фразеологизмы сохраняют отпечаток неповторимого национального колорита, особенно ярко проступающего при сопоставлении с фактами других языков.

В связи с этим необходим более или менее строгий отбор языковых единиц для иностранных учащихся. В основе отбора должны лежать следующие принципы:

- 1) Актуальность языкового материала в современном языковом сознании.
- 2) Частотность употребления того или иного оборота.
- 3) Учебно-методическая целесообразность отбора фразеологизмов.

При работе над фразеологическим материалом выделяют две основные функции: кумулятивную и директивную. Кумулятивная функция фразеологизмов заключается в накоплении и сохранении в их содержании человеческого опыта, отражении условий жизни народа, его культуры и истории, его духовного мира.

С кумулятивной функцией фразеологизмов тесно связана директивная функция, которая имеет огромное воспитательное значение. Воздействуя на человека, она формирует его мировоззрение, посредством образов предлагает ему определенные нормы поведения. Например: «*Век живи – век учись*», «*Сделал дело – гуляй смело*», «*Делу время – потехе час*» и др.

Усвоение фразеологических оборотов представляет серьезные трудности для иностранцев. И, в первую очередь, это объясняется отсутствием продуманной, последовательной системы овладения фразеологическим богатством русского языка. Кроме того, не разработаны фразеологические минимумы, мало специальных текстов и упражнений.

В процессе практической работы по развитию речи неизбежно возникает целый ряд проблем, настоятельно требующих своего разрешения.

Основными можно выделить:

- 1) принципы отбора фразеологического материала;
- 2) место и целесообразность включения фразеологизмов в программный материал, приемы такого включения;
- 3) сочетаемость фразеологизмов с другими словами в речи;
- 4) стилистическая дифференциация фразеологизмов и реализация функционально-стилистического аспекта в изучении фразеологии.

Однако для удачного использования студентом фразеологизма необходимо не только понимать значение фразеологизма. Чтобы фразеологизм вошел в активный словарный запас студента, надо знать и сферу употребления фразеологизма, т.е. необходимо овладение стилистическими нормами.

Для обеспечения прочности усвоения фразеологического материала и его правильного применения в речи можно предложить следующие приемы и формы работы.

1. Фразеологические единицы целесообразно изучать в контексте, так как работа с текстом позволяет решать несколько задач.

На базе контекста можно сформировать правильное понимание фразеологизма и выявить свойства фразеологической единицы – яркую образность, эмоциональную экспрессивную насыщенность, лаконизм и широту обобщения.

И стилистическое применение фразеологизмов диктуется также конкретным содержанием текста.

2. В процессе изучения фразеологического материала важно проводить и синонимическое сопоставление фразеологизмов (к примеру "бить баклуши, валять дурака, плевать в потолок, не ударить пальцем о палец", объединенные общим значением «бездельничать, проводить время впустую»), так как это позволяет: а) выявить эмоционально-экспрессивные качества фразеологизмов; б) определить их стилистические особенности; в) установить, в каком стиле речи употребляются. Благодаря этому повышается речевая культура обучающихся русскому языку.

3. Повышает эффективность усвоения фразеологического материала применение элементов сопоставления с родным языком обучающихся. При таком сопоставлении обнаруживается национальный характер фразеологии, а также появляется возможность сопровождать пояснение интересными историческими экскурсами.

4. Эффективной формой работы с фразеологизмами является индивидуальная внеаудиторная работа с фразеологическими словарями и справочниками.

5. Самостоятельные творческие работы, связанные с введением фразеологизмов, пословиц, поговорок, также способствуют выработке у студентов-иностранцев навыков правильного пользования фразеологическими средствами русского языка.

Имея многолетний практический опыт, можем рекомендовать в качестве начала обучения русской фразеологии составление методических разработок, в которых будут собраны фразеологизмы, имеющие в номинации, к примеру, части тела; описано их значение; приведены примеры из русской литературы, актуальных рекламных текстов; предложены задания для закрепления материала. Данный алгоритм актуален для различных групп фразеологизмов, объединенных одной тематикой.

Сравнение языковых картин мира различных культурно-национальных общностей, отраженных во фразеологическом фонде языков, помогает не только понять значение выражения, но и лучше узнать культуру, традиции нации. Обладая такими знаниями, учащийся имеет возможность осознать смысл текста в целом.

Таким образом, опираясь на страноведческие, культурологические, лингвистические, методологические аспекты изучения фразеологизмов, мы обозначаем нашу задачу – обучение использованию языковых средств, фразеологизмов, идиоматических единиц, афоризмов не носителями языка.

Обогащение активного фразеологического запаса иностранных учащихся – это длительный процесс, который должен продолжаться на всем протяжении обучения русскому языку и должен обеспечить повышение общей речевой культуры.

Список использованной литературы

1. Телия В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. — 288 с. — (Язык. Семиотика. Культура).

© Рус-Брюшинина И.В., Нечаева И.В. 2015

Панькина Е.В.

к.ф.н., доц. кафедры германских языков

АГАО им. В.М. Шукшина

г. Бийск, РФ

Петрова А.Ю.

студентка 5 курса факультета иностранных языков

АГАО им. В.М. Шукшина

г. Бийск, РФ

СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ

Фраза «реклама – двигатель торговли» наиболее полно описывает главную задачу рекламы: передать информацию о товаре, ознакомить с ним потенциального покупателя, убедить потенциального покупателя в том, что ему необходимо приобрести данный товар. Наибольшую силу воздействия имеет та реклама, чья информация запоминается лучше всего. Для того, чтобы внушить, недостаточно просто изложить всю информацию. Главная цель использования рекламного текста – привлечь внимание к товару, ознакомить с ним потребителей с целью стимулировать продажу при использовании максимально экспрессивных и кратких словосочетаний.

Для того, чтобы достигнуть привлечения внимания, нужно использовать разные средства: структурные особенности предложений, фонетико-интонационные, графические средства, а еще семантико-стилистические свойства слов. Главнейшее место среди них всегда должно занимать смысловое звено [2].

С целью изучения семантико-стилистических особенностей англоязычного рекламного текста рассмотрено и проанализировано более 40 текстов рекламы, которые были предварительно отобраны из различных областей человеческой жизни.

В результате анализа, который был проведен, на основе выделенных нами групп реклам, можно сделать вывод о разнообразном и широком использовании в них лексических средств на синтаксическом уровне. Больше всего распространено употребление односоставных и эллиптических предложений, так же встречаются синтаксические повторы, восклицательные и вопросительные предложения, парцелированные конструкции и парентетические внесения.

Так, например, текст рекламы включает эмоциональную и информативную составляющие, которые часто совмещаются:

«*The mainspring in a Bulova is made to last 256 years or 146 leather steps* (инфор.) – *whichever comes first* (эмоцион.)». Бренд: *Bulova Watches* – ‘Часовая пружинка в Bulova сделана, чтобы работать 256 лет или 146 кожаных ремешков’;

Информативные текста являются прямой характеристикой:

«*Burnum & Bailey Circus – the Greatest Show on Earth*». Бренд: *Burnum & Bailey Circus*.

Та рациональная информация, которая выражена в текстах, затрагивает различные характеристики товара. Такие, как:

1) тип рекламного объекта:

«*Tobacco is our maddle name*». Бренд: *American Brands Inc.*;

2) особое качество товара:

«*Epson – truth of the color!*». Бренд: *Epson* – ‘Epson – правда цвета!’;

3) направленность адреса продукции:

«*Tastes so good cats ask for it by name*». Бренд: *Meow Mix* – ‘Такая вкусная, что кошки знают ее имя’;

4) эффективность в использовании:

«*Don't just book it. Thomas Cook it*». Бренд: *Thomas Cook* – ‘Не заказывай, не стоит. Тебе Thomas приготовит’.

Рекламный текст может так же, и «обещать» не просто какую-то определенную пользу, но и счастье или удачу в жизни вообще:

«*You're in good hands with Allstate*». Бренд: *Allstate Insurance*;

«*You are in a Beauty Contest Every Day of your Life*». Бренд: *Somay Soup* – ‘Каждый День Вашей Жизни – Красивая Борьба’.

Исходя из приведенных выше примеров, основная цель рекламного текста – привлечь внимание к рекламируемому продукту. Это в основном осуществляется за счет яркости и красочности языковой формы рекламного текста. А для создания рекламы, используется большой набор выразительных средств, одним из которых является маркированная лексика.

Лексике рекламного текста свойственна эмоциональная окраска, экспрессивность, выразительность, оценочность. Слова, которые имеют высокую «рекламную ценность» формируют образ рекламируемого продукта и позже легко вызывают его образ и информацию о нём. Кроме буквального смысла они так же несут необходимую информацию о социальных и культурно-этнических особенностях определенного общества, народа. Семантика большого количества слов рекламного текста положительна [3].

Средства, для привлечения внимания, убеждения в тексте и побуждения доверия:

1. Экспрессивные возможности в синтагматике – в одном тексте используется лексика, которая принадлежит к совершенно различным группам (термины, разговорная лексика, поэтизмы, техницизмы и т.п.), например: «*Hello Tosh gotta Toshiba?*». Бренд: *Toshiba* – дословно: ‘Привет – Вздор – Идущий к – Toshiba?’

2. Все рекламные тексты направлены на широкую потребительскую аудиторию. Именно поэтому в них часто используется некодефицированное экспрессивное словоупотребление и разговорная лексика:

«*Look, Ma, no cavities!*». Бренд: *Crest* – ‘Глянь, 168А, без складок!’.

3. Рекламные текста, обращенные к аудитории молодежи. При этом используются сленговые обороты и слова:

«*Wotalot I got!*» – ‘Как много и все мне!’.

Или же «звукоподражают» молодежной культуре и эстраде, например, неформальной музыке, такой, как хип-хоп поэзии:

«*Flop, flop, fizz, fizz, oh, what a relief it is*». Бренд: *Alka Seltzer*.

4. Иногда экспрессивные рекламные текста как бы «намекают» на какие-либо качества определенного продукта с помощью окказионализмов:

«*The Uncola!*». Бренд: *7 Up*.

Наблюдая за языком американской и британской рекламы, можно сказать, что она обращена к массовому потребителю. Это показывает, что очень часто происходит стилизация речи под народную (*folk talk*).

Однако множество приемов экспрессивного воздействия имеют такую функцию, о которой авторы рекламы обычно предпочитают умолчать. В данном случае, имеются в виду так называемые «слова-пустышки».

Самую большую группу текстов со словами-«пустышками» составляют те текста, в которых используется оборот *helps do something*:

Helps stop rust and corrosion;

Helps you feel better;

Helps overcome skin problems;

Helps you look younger и т.д.

Таким образом, когда используется большое количество лексических средств усиления экспрессивного воздействия, рекламный текст выполняет одну из самых важных функций, то есть обращает всё внимание потенциальных покупателей на саму рекламу. Это в дальнейшем вызывает большой интерес уже к товару.

Список использованной литературы:

1. Ошибки при переводе рекламных текстов. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://www.primavista.ru/rus/catalog/oshibki_pri_perevode_tekstov

2. Перевод английских рекламных текстов на русский. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.scienceforum.ru/2013/334/6800>

3. Перевод рекламных текстов. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.rae.ru/forum2012/253/1073>

© Панькина Е.В., Петрова А.Ю., 2015

Бугаева Д.А., Складчикова В.Г.,
студентки 3 курса
факультета иностранных языков
ОГПУ,
г. Оренбург, Российская Федерация

ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗА ЛИСА В «РАССКАЗЕ МОНАСТЫРСКОГО КАПЕЛЛАНА» ДЖЕФФРИ ЧОСЕРА

«История мировой литературы как часть истории духовной жизни народов отражает материальную историю общества. Невообразимо богатая, история мировой литературы включает в себя яркое и своеобразное развитие искусства слова каждого народа» [3, с. 233]. Огромный вклад в развитие литературы внёс Джеффри Чосер – человек, титулованный отцом английской поэзии, величайший поэт английского Средневековья. Литературоведы, лингвисты и историки снова и снова обращаются к изучению его творчества. Сочинения Чосера сохранили свою притягательность и в наше время. «Кентерберийские рассказы» Джеффри Чосера – не только литературный памятник, но живое произведение. Его герои вызывают улыбку, сочувственный интерес, сострадание и радость удивления [1, с. 214]. Обратим внимание на «Рассказ Монастырского Капеллана» о петухе Шантиклэре и курочке Пертелот, который по содержанию и описанию героев приближен к русскоязычным произведениям. Жанр этого рассказа – животный эпос, а цель – изобразить

общество и отдельных людей в сатирическом виде. Один из героев «Рассказа Монастырского Капеллана» Лис – частый участник произведений этого жанра [4, с. 201]. Рассмотрим общие характеристики этого героя в различных литературных произведениях, а также принадлежность этого героя к истории разных народов, к их обычаям и традициям.

Образ Лиса является архетипом, универсальным образцом хитрости, ловкости, мошенничества, коварства и расчётливости, закреплённым в сознании людей. Лис, как правило, продумывает свое поведение так, чтобы получить желаемый результат. Чаще всего этот герой добивается своих целей посредством обмана. В басне И.А. Крылова «Ворона и лисица» Лиса очень хитра, коварна и целеустремленна. Она готова пойти на все, чтобы достичь желаемого.

«Лисица видит сыр, Лисицу сыр пленил.

Плутовка к дереву на цыпочках подходит;

Вертит хвостом, с Вороны глаз не сводит» [5, с. 21].

В большинстве случаев лиса ищет собственную выгоду. Но иногда она обладает и положительными качествами. Например, лиса в произведении «Добрая лисица» того же русского баснописца готова идти на помощь:

«Лисица птицам говорит,

На камушке против гнезда сироток сидя:

«Не киньте, милые, без помощи детей;

Хотя по зернышку бедняжкам вы снесите,

Хоть по соломинке к их гнездышку приткните:

Вы этим жизнь их сохраните» [5, с. 110].

Почти во всех культурах лисица является символом хитрости и плутовства. В корейской мифологии она даже обладала способностью к магии. К ста годам лисы перевоплощались в женщин. Они сбивали с пути путешественников, чтобы те погибли. Иногда эти лисы, применив своё очарование, доводили людей до сумасшествия [2, с. 208].

В Европе лиса олицетворяет двуличие, притворство, хитрость. В Америке лисице присваивали положительные качества. А в Китае у лис даже была своя покровительница, которую называли «Госпожой лазерной зари». Белоснежный лис был священным существом для бога риса Инари. Однако этот пример - безусловно, исключение из правил, так как в большинстве культур лис является обманщиком, олицетворением демонического существа [2, с. 207].

Рассмотрим более подробно образ Лиса у Дžeффе́ри Чосера в «Рассказе Монастырского Капеллана». Этот герой в русскоязычном переводе не имеет имени, а в оригинале его имя – сэ́р Рассэл («The fox Sir Russell.») [6, с. 407].

Согласно толковому словарю английского языка Funk&Wagnalls Standard Dictionary “Sir is the conventional term of respectful address to men; a title given to persons of rank or to officials; an influential or important person” [7]. Что означает слово “sir” применительно к Лису в этом рассказе? Это титул или уважительное обращение? Мы склонны думать, что это титул, которым автор «одарил» героя. Дж. Чосер добавляет его к имени Лиса только тогда, когда Лис уже готов нанести удар своей жертве. Он действует уверенно и решительно:

“The fox Sir Russell **sprang out** from his place

And by the throat **grabbed** Chanticleer. He bore

Him on his back toward the woodland, for

The fox as yet by no one was pursued” [6, с. 407].

Глаголы **to spring** (to move or rise suddenly and rapidly, leap dart; to move suddenly as by elastic reaction; to move as if with a leap), **to grab** (to grasp or seize forcibly or suddenly; to take possession of violently or dishonestly; to make a sudden grasp) ярко иллюстрируют намерения и поступки Лиса.

Выбор прилагательных, используемых Дж. Чосером при описании Лиса, способствует негативному восприятию читателями этого персонажа и его поступков.

“A **black-marked fox, iniquitous and sly,**

Who'd lived for three years in the grove nearby” [6, с. 403].

Словосочетание **black mark** означает “a mark or symbol used to record failure or bad condition”. **Iniquitous** – “wicked, unjust”. **Sly** – “artfully dexterous in doing things secretly, cunning in evading notice or detection; meanly or stealthily clever, crafty”.

Очень яркое сравнение Лиса с лжецами и предателями прослеживается в следующих строках, где лексика также помогает лучше понять сущность данного персонажа.

“Who wait to **ambush** and to **murder** men.

O false murderer, **lurking** in your **den!**

O new **Iscariot**, new **Ganelon!**

O **false dissembler**, like the Greek **Sinon**

Who brought the Trojans **sorrow** so **severe**” [6, с. 403].

Все слова имеют ярко негативную окраску: **to ambush** (to hide in order to attack unexpectedly; to attack from a hidden place), **to murder** (to kill with premeditated malice; to kill in a barbarous or inhuman manner, slaughter), **to lurk** (to lie hidden, as in ambush; to exist unnoticed or unsuspected; to move secretly or furtively), **den** (a cavern occupied by animals, a lair), **false** (contrary to truth or fact; lying or dishonest, faithless, treacherous), **sorrow** (pain or distress of mind because of loss, injury or misfortune, the commission of sin, or sympathy with suffering, grief), **severe** (conforming to rigid rules, marked by pure and simple excellence). Существительное **dissembler** образовано от глагола to dissemble (conceal or disguise the true nature of intentions, feelings).

Примечательно употребление автором в данном контексте собственных имён: Искариот, Ганелон, Синон. **Иуда Искариот** является потомком Синона. Хоть он был и одним из апостолов Иисуса Христа, будучи хитрецом и лжецом, он осмелился предать Иисуса. **Ганелон** – герой эпоса во Франции – является также предателем, который обрек на гибель в Ронсевальском ущелье французский арьергард во главе с Роландом. **Синон** – внук Автолика, во время Троянской войны был согласен стать пленником, чтобы убедить их выпустить троянского коня в город.

Лис не только вероломен и коварен, он хитёр и многоречив, обладает харизмой и умением льстить. Обращаясь к Шантиклеру, он называет его “**sire**” (a form of address to a superior, used in addressing a king or other sovereign) и “**lord**” (one possessing supreme power and authority, a ruler; a title of respect, formally given to any superior).

Лис сравнивает голос петуха с голосом небесных ангелов:

“For truly you've a voice as merry, **sire,**

As any **angel's** up in **heaven's choir.**

Because of this, in music you've more feeling

Than had Boethius, or all who sing.

My **lord**, your father (his soul blessed be)

And mother (she of such gentility)

Have both been in my house, to my great pleasure.

To have you, sir, I'd love in equal measure" [6, с. 403].

Лис является антиподом петуху Шантиклэру, который был боязлив, неуверен в себе и не мог совершать решительных действий.

Итак, герой Джеффри Чосера – Лис содержит в себе много характеристик, в основном, конечно отрицательных. Но без таких героев в произведениях присутствовала бы неполнота событий, и сюжет не был бы таким ярким и живым.

Список использованной литературы

1. Богодарова, Н.А. Джеффри Чосер: штрихи к портрету. Средние века [Текст] / Н. А. Богодарова.– Москва : 1990. – 256 с.
2. Вовк, О.В. Энциклопедия знаков и символов [Текст] / О.В. Вовк. – Москва : Вече, 2006. – 528 с.
3. Евстигнеева, М.В., Луконина, Е.Н. Проблема стереотипности и вариативности элементов фольклорных сказок. Качество профессионального образования : новые приоритеты, системы оценки : Материалы XXVI научно–практической конференции [Текст] / М.В. Евстигнеева, Е.Н. Луконина. – Оренбург : Издательство ОГПУ : 2004. – 292 с.
4. Костюхин, Е.А. Типы и формы животного эпоса [Текст] / Е.А. Костюхин. – Москва : Наука, 1987.
5. Крылов, И.А. Сатирические произведения. Воспоминания современников [Текст] / И.А. Крылов, С.А. Фомичева. – Москва : Правда, 1988. – 480 с.
6. Chaucer G. The Canterbury Tales [Text] / G. Chaucer. – USA : Bantam Books, 1964. – 424 p.
7. Standard Dictionary of the English Language. – In 2 V. – New York : Funk and Wagnalls Company, 1963.

© Бугаева Д.А., Складчикова В.Г., 2015

Твердохлеб О. Г.,

кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания
и методики преподавания русского языка
ОГПУ, г. Оренбург, Российская Федерация

ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ РУССКИХ ПОСЛОВИЦ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ МОРФОЛОГИИ

По мнению крупнейшего русского языковеда Ф. И. Буслаева язык можно уподобить *«старинному городу, в котором остатки дохристианских развалин перестроены частью в храмы, частью в жилые дома и в котором рядом с античным, греческим или римским портиком уютно и скромно стоит хижина новейшего изделия. Описать такой город — значит изложить его историю. Такая смесь развалин, перестроек и новых сооружений и в языке...»* [1, с. 121]. Таким «старинным городом» в сильнейшей степени можно считать язык русских пословиц. Созданные в давние времена и передаваемые из уст в уста, они в силу традиции нередко сохраняют какие-то фонетические и морфологические черты прошлого состояния русского языка. В этой статье мы продолжаем серию наших работ [4–

5], посвященных использованию русских пословиц в преподавании исторических дисциплин в вузе.

На лекционных и практических занятиях по исторической морфологии имен существительных мы используем русские пословицы (выбранные из разных сборников, в том числе из знаменитого сборника В. И. Даля «Пословицы русского народа» [3]), сохранившие следы древнерусского склонения существительных с основой на согласный. В современном русском языке существительные мужского рода с суффиксом *-онок*, называющие *детеньшей*, относятся ко 2-му склонению. Такие имена встречаем в пословицах: *Кто поросенка украл, у того в ушах верещит. Кобыла за делом, а жеребенок и так. Барчонок горя не вкусит, пока своя вошь не укусит. Два чиренка — тот же утенок. Как выдутился утенок, так и бух в воду.* Однако в древнерусском языке, которому от праславянского языка досталось 6 типов склонения (с основой на **-ā/*-jā, *-ō/*-jō, *-ī, *-ī, согласный, *-ī*), эти слова были среднего рода и относились к типу склонения с древней основой на согласный **-ent* [2, с. 165-166]. Ряд пословиц сохранил следы прежних форм именительного падежа: *Ласковое теля двух маток сосет. Утя без воды — пьяница без вина. Щеня лаёт, у старых псов слыша; и винительного: Не имела баба хлопот, так купила порося. Как напьемся, так и со всеми деремся, а как проспимся, так и курия боимся. Княгине — княжка, кошке — котя, а Катерине свое дитя милее.*

Особый интерес у студентов вызывает анализ рифмовок пословиц в связи с судьбой таких существительных в истории языка. Так, выделяется несколько групп пословиц, в которых:

1) могла бы существовать рифма в древнерусском языке, а сейчас ее нет: *Мать любит дитя, а кошка — котя. От собаки — щенок, от овцы — ягненок* (в древнерусском языке рифмовались бы: *щеня/ягня, дитя/котя*).

2) рифма не могла существовать в древнерусском языке, а сейчас есть: *Был ребенок, не знал пеленок; стар стал, пеленаться стал* (в древнерусском языке было бы: *ребя/пеленок*);

3) рифма могла бы существовать и в древнерусском языке, и сейчас есть: *Ребенок, что жеребенок.* (В древнерусском языке рифмовались бы пары: *ребя/жеребя*). Современные формы с суффиксом *-ят*, рифмующиеся в пословицах типа: *У кошки котята те же ребята*, рифмовались бы и в древнерусском языке, т. к. формы множественного числа сохранили прежнее склонение.

Считаем, что использование в обучении русских пословиц, безусловно, вызывает у студентов интерес к истории русского языка, способствует обогащению речи студентов и приобщению их к историко-культурному наследию славянских народов.

Список использованной литературы

1. Буслаев Ф. И. [Рецензия на книгу:] Мысли об истории русского языка. И. Срезневского [Текст] / Ф. И. Буслаев // Хрестоматия по истории русского языкознания / Сост. Ф. М. Березин. – М. : Высшая школа, 1977. – С. 117–123.

2. Горшкова К. В., Хабургаев Г. А. Историческая грамматика русского языка: [Текст] / К. В. Горшкова, Г. А. Хабургаев: Учеб. пособие для ун-тов. – М. : Высшая школа, 1981. – 359 с.

3. Русские пословицы и поговорки [Текст] / Под ред. В. Аникина; Сост. Ф. Селиванов; Б. Кирдан; В. Аникин. – М. : Худож. лит., 1988. – 431 с.

4. Твердохлеб О. Г. Об использовании русских пословиц в исторических дисциплинах вуза (историко-фонетический аспект рифмовок) [Текст] / О. Г. Твердохлеб // Этнопедагогика на рубеже нового тысячелетия: проблемы и перспективы: В 3-х ч. – Ч. III: Этнопедагогика: прикладные аспекты. – Стерлитамак, 2000. – С. 159–162.

5. Твердохлеб О. Г. Третья лабиализация звука [э] в [о] в древнерусском языке: к вопросу о рифмовке русских пословиц [Текст] / О. Г. Твердохлеб // Аванесовские чтения: Международная научная конференция: Тезисы докладов. – М., 2002. – С. 258–260.

© Твердохлеб О. Г., 2015

ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИЕ НАУКИ

Топчий М.В.

К.б.н., доцент СтГМУ
г. Ставрополь, Российская Федерация

Чурилова Т.М.

К.б.н., доцент СтГМУ
г. Ставрополь, Российская Федерация

КВАЛИФИКАЦИОННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОТРУДНИКАМ ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИХ ПРЕДПРИЯТИЙ

Современная реструктуризация фармацевтических и биологических предприятий требует практически полного технического обеспечения производства в соответствии со стандартами GMP, а, следовательно, повышение квалификации сотрудников, планомерной и глубокой подготовки к работе в новых условиях.

Персонал фармпредприятий, прежде всего, должен иметь достаточный технический уровень теоретических знаний, профессиональной подготовки и опыт, практические навыки. Чем сложнее функции предприятия, его тип, чем выше объем продукции, тем выше должны быть квалификационные характеристики людей, обслуживающих производство [1].

К особенностям технической квалификации относится, прежде всего, профессиональный опыт. Работник должен уметь обеспечить получение информации о процессе, в который он вовлечен, анализировать его структуру, обрабатывать эту информацию и интерпретировать результаты процедур обработки для представления их в удобной форме. Способность самостоятельного разрешения возникающих в процессе деятельности проблем свидетельствует об ответственности, профессиональности и правильности алгоритма действий. Квалификация выражается не только в технических знаниях работника.

О профессионализме свидетельствует также навыки соблюдения установленного порядка знаний и умений в профессиональных рабочих зонах. Немаловажной составляющей профессионализма является сопереживание, способность к работе в команде и управлению конфликтами. Для среднего и руководящего звена важны управленческие навыки, способность к осознанию ответственности, отстаиванию своих прав, инициатив и мотивации деятельности.

Директивы GMP требуют от производителя иметь сотрудников с необходимой квалификацией и практическим опытом. Обучение касается не только персонала, занятого в производстве и контроле качества, но и всех сотрудников, чья деятельность может влиять на качество продукции.

Особое внимание должно быть уделено вновь назначенного персонала, проводить теоретическое и практическое обучение на принципах надлежащей производственной практики (GMP) и обучение в соответствии с задачами, возложенными на них. Сотрудники, которые работают в специальных помещениях или которые занимаются весьма активными,

токсичными, инфекционные или сенсибилизации материалы, должны иметь специальную подготовку. Для соблюдения основных требований концепции обеспечения качества все меры должны обсуждаться в деталях.

Важной квалификационной характеристикой персонала является состояние здоровья сотрудника. Порядок медицинского контроля персонала должен осуществляться в соответствии с определенными критериями, изложенными в Положении о мониторинге здоровья сотрудников. Все лица, участвующие в производстве лекарственных средств, подлежат медицинскому осмотру до того, как они приступят к своей деятельности. В частности должны предъявляться определенные требования к лабораторным показателям, проверке зрения и слуха, функций организма. При работе в определенных зонах предприятия возможна дисквалификация при ухудшении показателей.

Повторные экспертизы состояния здоровья сотрудников проводятся в случае болезни и поездок за границу. В случае определения инфекционного заболевания работника проводится анализ риска. После поездок за границу должны быть предусмотрены отчетные процедуры о состоянии здоровья. Медицинское обследование, прежде всего, направлено на защиту персонала от воздействия продукта. Особенно это важно в ситуациях, когда работники контактируют с канцерогенными, радиоактивными или инфекционными веществами. В то же время медицинское обследование предназначено для защиты продукта от воздействия персонала при контакте с открытым продуктом, контактными поверхностями помещений, оборудования. Своевременный мониторинг состояния здоровья предотвращает микробиологического загрязнения препарата через инфекционный персонал.

Сфера медицинского осмотра расширяется при допуске работника к новой работе, связанной, чаще всего с его переводом в стерильные зоны из нестерильных, допуске к опасным веществам и препаратам, кожных и ЛОР заболеваний, патологии со стороны желудочно-кишечного тракта. Проводится сбор анамнестических данных с целью выявления перенесенных заболеваний, физическое обследование (в частности кожи, полости рта, горла, ушей и носа). Исследуются серологические параметры крови, мочевыводящих статус, определяется наличие патогенных организмов в кале, проверяются зрение и слух.

Регулярность медицинского обследования должна быть обусловлена зависимостью от рисков, связанных с профессиональной деятельностью. Согласно Закону «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации (с изменениями на 30 сентября 2015 года) охрана труда – задача государственной важности. Работодатель обязан обеспечить работников инструкцией по охране защиты здоровья и безопасности в условиях любого фармацевтического производства. Инструкции должны разрабатываться для каждого рабочего места, следовательно при переходе на другое место работы, специалист предприятия получает новую инструкцию.

Инструкцией, в первую очередь, должны быть предусмотрены меры противодействия рискам, особенно в случае усложнения технологии или появления нового оборудования и линий.

Работодатель должен проверять эффективность мер безопасности и, при необходимости, адаптировать их к изменяющимся обстоятельствам, стремясь к улучшению охраны здоровья и безопасности для сотрудников. Контроль безопасности должен быть направлен на настройку рабочих мест; физические, химические и биологические эффекты; недостатки проектирования, выбора и использования оборудования и объектов. Следует уделить особое внимание разработке рабочих и производственных процедур, рабочих циклов, а также недостаточной квалификации и обучению сотрудников.

Обеспечение эффективной защиты здоровья персонала выходит за рамки одних проверок, оно должно быть связано с областями планирования и проектирования этапа завода. Медицинские специалисты могут быть привлечены к оценке рисков на месте работы и последующей разработке защитных мер в области медицинской безопасности и гигиены труда.

Персонал, имеющий необходимые знания и возможности для выполнения своих задач, обеспеченный медицинским контролем за безопасностью лекарственного продукта и защитой персонала, способен решать производственные задачи, связанные с общей концепцией стандартов GMP.

Список использованной литературы

1. Фоминова И.О., Чурилова Т.М. Актуальные вопросы системы качества при аудитах биологических предприятий / Наука и современность: Издательство: Общество с ограниченной ответственностью Центр развития научного сотрудничества»: Новосибирск, 2015. – №38, С. 176-178

© Топчий М.В., 2015

© Чурилова Т.М., 2015

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

Баженова Н.М., канд. филол. наук,
зав. научно-исследовательским отделом изданий Академии наук
Библиотеки РАН., г. Санкт-Петербург, РФ

РОССИЙСКИЕ И ГЕРМАНСКИЕ УЧЕНЫЕ НА МЕЖДУНАРОДНОЙ ВЫСТАВКЕ КНИГИ И ГРАФИКИ 1914 Г. В ЛЕЙПЦИГЕ: НОВАЯ ФОРМА МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБЛАСТИ КНИЖНОЙ КУЛЬТУРЫ

RUSSIAN AND GERMAN SCIENTISTS ON THE INTERNATIONAL BOOK AND GRAFFITI EXHIBITION IN LEIPZIG, 1914: A NEW FORM OF THE INTERNATIONAL COLLABORATION IN THE BOOK'S CULTURE SPHERE

Аннотация

Статья посвящена участию Библиотеки Императорской академии наук (БАН) в Международной выставке книги и графики в Лейпциге 1914 г., посвященной 400-летию юбилею изобретения книгопечатания Иоганном Гутенбергом. Русский отдел выставки представил исторический, современный (художественный) отделы, а также отделы статистики, библиографии, библиотековедения и промышленности. С началом Первой мировой войны российские экспонаты оказались под угрозой ареста и конфискации. Спасли их немецкие коллеги, передавшие их на хранение в Лейпцигский музей книжного дела, где они и находились до середины 1920-х гг., пока не вернулись на родину.

Annotation

A paper describes a participation of Imperial Library of academic science (LAS) in the International book and graffiti exhibition in Leipzig in 1914, covered the 400 anniversary of book printing invention by Gutenberg. Russian department of the exhibition presented historical, modern (artistic) sections, as well as departments of statistics, bibliography, library science and industry. From the beginning of the hostility, Russian exhibits turned out the threat of sequestration and confiscation. German colleagues saved materials and passed them on the deposit in Leipzig museum of book business, where they were kept to the middle of the 1920-th, until the homecoming.

Ключевые слова

Лейпцигская выставка книги и графики, 1914, Санкт-Петербург, Императорская академия наук, Библиотека Императорской академии наук, Лейпцигский музей книжного дела, книжная культура.

Keywords

Leipzig book and graffiti exhibition, 1914, St. Petersburg, Imperial Academy of science, Imperial Library of academic science, Leipzig museum of book business, book's culture.

С мая по октябрь 1914 г. в Лейпциге под руководством Германского общества печатного дела состоялась Международная выставка¹ печатного дела и графики². Выставка была устроена в честь 150-летия Саксонской королевской академии графических искусств и печатного дела, проводилась под покровительством короля Фридриха Августа III Саксонского и получила поддержку имперского и саксонского правительств.

Выставка была посвящена итогам 460-летней всемирной книгопечатной деятельности после открытия Иоганна Гутенберга и была призвана показать огромное влияние печатного дела на народное просвещение и ту исключительную роль, какую графическое искусство и промышленность играют в жизни народов. Цель, поставленная организаторами перед выставкой, открывшейся накануне первой мировой войны, поражает: «мирное соревнование всех культурных наций на поприще графического искусства и промышленности» [5, с. 2].

Соответствовали цели и масштабы выставки – она впервые собрала участников из всех развитых стран мира, продемонстрировавших свои достижения в области книжной культуры.

Выставка состояла из 16 крупных отделов: 1) свободная графика; 2) прикладная графика; 3) преподавание печатного дела; 4) бумажное производство; 5) бумажная выделка и письменные принадлежности; 6) производство красок; 7) фотография; 8) репродукционная техника; 9) гравирование шрифтов, словолитное дело и сопутствующие ему промыслы, стереотипия и гальванопластика; 10) способы печатания; 11) переплетное дело; 12) издательская, сортиментная и комиссионная книжная торговля; 13) печать, уведомительное и публикационное дело, реклама; 14) библиотечное дело, библиография, библиофилия и собирательное дело; 15) машины, аппараты, материалы и орудия всеобщего печатного дела; 16) убежища (приюты) и учреждения для поднятия благосостояния.

Крупные отделы, в свою очередь, подразделялись на 63 подотдела. Каждый включал исторические и технико-научные разделы для объяснения различных аспектов выставки, что способствовало демонстрации исторического пути и места разных отраслей печатного дела в мировой культуре. Технический уровень печати демонстрировался не только в виде готового продукта (издания), но и для большей наглядности был представлен мастерскими на полном ходу, моделями, демонстрационными аппаратами и киносъёмкой, что усиливало интерес специалистов и посетителей. Тем самым одновременно выставка стала демонстрацией достижений научного, технического и социального прогресса.

Помимо простой демонстрации достижений выставка предполагала формы активного научного и культурного общения участников – с образцами книжной продукции можно было знакомиться в читальных залах выставки, на лекциях и концертах. Одновременно проходили конгрессы и собрания обществ деятелей печатного дела, ученых, библиотекарей, библиофилов, любителей искусства, фотографов, стенографов, журналистов и писателей.

¹ Полное немецкое название выставки «Internationale Ausstellung für Buchgewerbe und Graphik», сокращенное – «Bugra» – составлено из первых слогов слов «Buch» и «Graphik».

² Графика понималась широко и включала фотографии.

Направления деятельности выставки были столь разнообразны, что подготовка ее требовала от каждой страны участия лучших специалистов и самых авторитетных организаций, имеющих международное признание как центры книжной культуры. Для организации Русского отдела выставки Саксонская королевская академия графических искусств и печатного дела обратилась к Императорской Академии наук и к Бюро по международной библиографии. Информация о готовящейся выставке была распространена среди издающих организаций России.

В соответствии с концепцией комитета выставки Русский отдел состоял из следующих частей – исторического отдела, современного (художественного) отдела, отдела статистики, библиографии и библиотековедения, промышленного отдела.

Исторический отдел состоял, соответственно, из подразделов:

- 1) начало книгопечатания на Руси и Московская синодальная типография;
- 2) старопечатные книги и современная церковная печать;
- 3) издания Императорского общества любителей древней письменности;
- 4) книга от Петра Великого до 1860 г.;
- 5) гравюра и литография в прошлом;
- 6) библиофилия и собирательство.

Нужно сразу подчеркнуть, что в организации исторического отдела своими книжными сокровищами участвовали Императорская Академия наук в лице Библиотеки Академии наук и Книжного склада (будущего Бронированного фонда Академии наук) и графиня Наталья Федоровна Карлова (морганатическая супруга герцога Георгия Георгиевича Мекленбург-Стрелицкого; всем известен их особняк и знаменитое книжное собрание – ныне библиотека имени Маяковского). Отбором книг заведовал библиотекарь Императорской Академии наук Александр Осипович Круглый. Отдел старопечатной книги был составлен управляющим Московской синодальной типографией, магистром русской словесности и приват-доцентом Императорского Московского университета (впоследствии академиком) Александром Сергеевичем Орловым. Более серьезные общие вопросы разрешались в ряде совещаний под председательством товарища министра народного просвещения тайного советника Владимира Тимофеевича Шевякова.

Современный (художественный) отдел состоял из подразделов:

- 1) современная иллюстрированная книга;
- 2) современные журналы по искусству;
- 3) экспонаты Клуба любителей русских изящных изданий;
- 4) современная графика;
- 5) рисунки для современной книги;
- 6) работы современных художников-графиков в репродукции;
- 7) театр в художественных репродукциях.

Отдел «Школы графики и печатного дела, общества взаимопомощи, санатории» состоял из разделов:

- 1) школы графики и печатного дела;
- 2) общества взаимопомощи тружеников печатного дела;
- 3) санатории для тружеников печатного дела.

Отдел «Статистика, библиография, библиотековедение» состоял из подразделов:

- 1) печатное дело в России;
- 2) статистика;
- 3) библиография;
- 4) библиотековедение.

Многообразие разделов выставки и обилие (хотя бы только с русской стороны) ее участников не должно заслонять от нас тот факт, что в области международного сотрудничества ученых библиография занимала совершенно особое место. Следует уточнить, что в начале XX века она была одним из самых необходимых и перспективных аспектов международного сотрудничества ученых. Ученые мира стремились не только наладить централизованное библиографирование в своих странах, но и выработать общие правила в международном масштабе. Местные и международные библиографические организации занимались разработкой правил транскрипции и библиографического описания, налаживалась работа по национальной библиографии, в первую очередь, по естествознанию и математике. Были созданы международные бюро по управлению этой работой: Берлинское, Лондонское, Парижское, Русское, Финляндское бюро по международной библиографии, Международный библиографический институт в Брюсселе. Возглавляло работу Лондонское бюро, а также Международная ассоциация академий наук.

Императорская Академия наук не только активно сотрудничала с международными библиографическими организациями, но и руководила местными российскими библиографическими бюро и обществами. Примером может служить деятельность академика Андрея Сергеевича Фаминцына. Он, будучи председателем состоявшего при Академии наук Бюро по международной библиографии по естествознанию и математике, представлял Россию в международных библиографических проектах, контролировал работу по библиографированию изданий в России и отправке библиографических описаний в Центральное Лондонское бюро по международной библиографии по естествознанию и математике [6, § 82].

Тем не менее, Императорская Академия наук не мыслила себя лишь исполнителем международных библиографических заданий. Теоретические обобщения библиографической практики русских ученых делали русскую библиографию одним из лидеров международного сотрудничества по формированию единого научного библиографического пространства, пока еще не разделенного на отдельные национальные «квартиры», живущие по собственным правилам. Центральное Лондонское бюро выпустило уже целый ряд томов международной библиографии, куда вошли и русские работы [6, § 82]. Возникло ощущение, что сотрудничество ученых может достичь того международного единения, которого безуспешно пыталась достичь международная дипломатия.

Поэтому как бы скромно ни выглядело, на современный взгляд, число экспонатов, выставленных русской стороной в разделе «Библиография», они являются примером уникального результата международного сотрудничества академических и неакадемических ученых в теории и практике библиографической деятельности. Русское Бюро по международной библиографии представило на выставку: 5 графических таблиц,

изображающих данные по годам и предметам собранного научного материала; фотографию помещения Бюро; вышедшие тома Русской библиографии и другие издания Бюро [4, с. 212-213].

Примечательно, что с академической стороны выставка начиналась как обычное межгосударственное мероприятие: за разрешением участвовать Императорская Академия наук обратилась в Министерство народного просвещения, которое провело консультации с законодательными учреждениями. На правительственном уровне решение было окончательно принято только за два месяца до открытия выставки. Лишь 7 марта (по новому стилю) 1914 г. высочайше был назначен русский генеральный комиссар выставки (гофмейстер Двора Его Императорского величества сенатор Алексей Валерианович Бельгард), и фактически с этого момента Академия наук получила возможность официально готовиться к открытию Русского отдела.

К участию в Лейпцигской выставке готовилось и Российское общество книгопродавцев и издателей, которое выбрало для этого особый комитет. В него вошли: председатель общества Ф.В. Эттингер, вице-председатель В.А. Девриен, коммерции советник И.И. Леман, редактор библиографического журнала «Книжная Летопись» А.Д. Торопов, редактор журнала «Ежегодник императорских театров» барон Н.В. Остен-Дризен, библиотекарь Императорской академии художеств Ф.Г. Беренштам, редактор-издатель журнала «Старые Годы» П.П. Вейнер. Комитет наметил примерную программу организации Русского отдела и составил обоснование необходимости и желательности участия России в выставке, которые были переданы в Министерство торговли и промышленности и стали основанием для решения этого вопроса.

Однако на вопросы подготовки было отведено слишком мало времени, а трудностей, связанных с правительственным согласованием и государственным финансированием участия России в работе выставки, было много. В итоге Русский отдел, занявший обширный павильон в 2 этажа в древнерусском стиле (проект академика архитектуры В. Покровского) [1], был открыт почти через месяц после открытия в Лейпциге самой выставки – 27 мая 1914 г.

Выставка и ее Русский отдел, в котором было 178 экспонентов, пользовались большим успехом у публики. Их посещали не только немцы – из всех стран мира сюда приезжали специалисты (издатели, типографы, иллюстраторы, инженеры) и просто интересующиеся книжной культурой. Там действительно было, что посмотреть.

С русской стороны в числе школ графики и печатного дела были представлены: Центральное училище технического рисования барона Штиглица в Санкт-Петербурге; Школа Императорского общества поощрения художеств; Первая школа печатного дела Императорского русского технического общества, состоящего под августейшим покровительством вел. кн. Константина Константиновича; Киевская художественно-ремесленная мастерская печатного дела; Школа при типографии газеты «Новое Время» (А.С. Суворина); Школа для учеников типографии газеты «Биржевые Ведомости»; Строгановское центральное училище технического рисования в Москве; Техническая школа при Экспедиции заготовления государственных бумаг.

Были представлены: издательская продукция частных типографий, издательств, государственных издающих организаций, товариществ, акционерных обществ, словолитен, фотографий, хромолитографий, типолитографий, цинкографий, редакций газет, книжных магазинов, картографических заведений, торговых домов, церковных общин, переплетных мастерских, мастерских типографской мебели т.д.

Каждый из участников представил то, чем особенно гордилась книжная культура его страны. Англия – роскошные издания Оксфордского и Кембриджского университетов; Австрия – многочисленные статистические материалы, которые показывали, что в этой стране наблюдался пропорциональный рост количества печатавшихся научных изданий и беллетристики; Испания – яркие переплеты; Голландия – старинные голландские фолианты с богато украшенными инициалами; Франция – богатые издания фирм Hachette, Larousse, Bouillon, C. Lévy; Россия – многоязычием шрифтов, каким не могли похвастать другие отделы выставки.

Германский отдел был наиболее богат и обширен (около 10 зданий). Каждое здание было отведено отдельной отрасли печатного дела, причем здесь экспонировались не только германские издания, но и книги, рукописи, шрифты и образцы бумаг других стран. Во «Дворце Культур» демонстрировались экспонаты, являющиеся свидетелями развития культуры человечества от пещер и свайных построек, к глиняным дощечкам, папирусам, пергаментам с нанесенными на них письменами, оружие, утварь, одежда древних народов. К числу интереснейших посетителями был отнесен отдел, посвященный производству бумаги [3, с. 3], где одним из экспонатов была действующая старинная бумажная мельница по производству тряпичной бумаги.

В библиотечном отделе были представлены инкунабулы, старинные издания, напечатанные изящными итальянскими, французскими и голландскими шрифтами, а также модели библиотечных помещений, читален, библиотечной мебели. В отделе собрана документация по организации общественных и частных библиотек, представлена их история, образцы каталогов и реестров разных систем, портреты и биографии выдающихся библиотечных работников, сведения о профессиональном обучении библиотечных работников, об их профессиональном союзе. Специальные помещения были отведены частным книгохранилищам, в том числе библиотеке императора Вильгельма.

Заслуживает внимания факт местоположения выставки: в северной части поля, на котором 17-19 октября 1813 г. произошло кровопролитное трехдневное Лейпцигское сражение³ русских и австрийских войск с наполеоновскими войсками (все три воевавшие стороны потеряли убитыми и ранеными более сотни тысяч офицеров и солдат), недалеко от памятника Битве народов, воздвигнутого в честь победы над Наполеоном.

Невольно в этой связи выставка воспринималась как место взаимодействия народов мира на поприще книжного дела. Складывалось впечатление, что ученые и инженеры смогли объединить мир в его самом гуманном изобретении – книге.

И все же общая обстановка вокруг выставки не была благодушной, поскольку на германском населении начинала сказываться военная пропаганда. В этом отношении интересны воспоминания тех лиц, которые успели побывать в Германии и Лейпциге как раз

³ Сражение получило название «Битва народов» или «Битва трех императоров».

до начала Первой мировой войны. Так, Алексей Алексеевич Брусилов, живший летом 1914 г. в Киссингене, вспоминал, что на него очень неприятное впечатление произвел праздник в городском парке. Там была установлена деревянная декорация в виде Московского кремля со всеми теремами и храмами, которую затем зачем-то сожгли фейерверком под ликующие крики толпы [2, с. 48-49].

Герасим Людвигович Гренц, которого на выставку в Лейпциг командировала Государственная типография, в своих воспоминаниях отмечал явную «шпионманию» хозяев снятой им в Лейпциге комнаты, которые обыскивали в его отсутствие его вещи, подглядывали и подслушивали у двери [1, с. 64-66]. Все это на фоне неприязни и высокомерия, которые демонстрировали в петербургских типографиях немецкие рабочие по отношению к своим русским коллегам, говорило о нарастающей опасности.

И действительно, Русскому отделу не привелось в открытом виде дожидаться окончания выставки: 1 августа 1914 г., сразу после начала Первой мировой войны, он был закрыт. Потребовались немедленные энергичные меры Генерального комиссара Русского отдела выставки Алексея Валериановича Бельгарда, чтобы драгоценные экспонаты не были конфискованы по праву войны. Он обратился в Комитет выставки и вступил в переговоры о сохранении экспонатов Русского отдела. Председатель Выставочного комитета д-р Фолькман пошел ему навстречу, оказав особое внимание Историческому отделу, в числе экспонатов которого были предметы Императорской Академии наук и Императорской публичной библиотеки. Выставочным комитетом экспонаты были в упакованном виде сданы на хранение в Лейпцигский музей книжного дела (Buchgewerbe Museum) на попечение его директора д-ра Шрама [7, § 162].

Отгремела Мировая война, отпыхали в России и Германии революции, рухнули две империи, канули в небытие правительства, погибло огромное количество людей, сменились должностные лица, отвечавшие за выставку, а экспонаты Русского отдела все это время мирно хранились в Лейпциге.

Алексей Валерианович Бельгард не принял революцию и стал вместе с сыном одним из видных деятелей монархических кругов эмиграции (входил в состав представительства Великого князя Кирилла Владимировича в Берлине) [11, с. 441-443 и след.]. На его место в качестве лица, ответственного за экспонаты выставки, заступил известный книговед и библиограф Андрей Дмитриевич Торопов, главный комиссар Русского отдела. Однако в 1919 г. на его поездку в Лейпциг у Академии наук денег не нашлось, несмотря на поддержку самой идеи Центральным комитетом государственных библиотек [10, с. 139-140].

В 1923 г. председатель Комиссии по заграничному снабжению Наркомпроса послереволюционной России З.Г. Гринберг и Главное управление научных учреждений взяли на себя переговоры с немецкой стороной. Причиной стало беспокойство за судьбу своих экспонатов со стороны Румянцевского музея. Однако к тому времени список участников выставки и их адреса были утрачены. Тогда по поручению Непременного секретаря Академии наук БАН было поручено составить список экспонатов и сведения о предметах, посланных на выставку через Русское отделение Библиотеки [9, с. 6].

В 1925 г. книги начали возвращаться на родину [8, с. 30].

Подытоживая, следует подчеркнуть, что Лейпцигская выставка 1914 г. стала примером возможности широкого мирного взаимодействия ученых и деятелей книжной культуры Германии и России, которое позволило, наперекор политикам, сохранить не только человеческие взаимоотношения в разгар войн и революций, но и осуществлять бережное отношение к достижениям культуры.

Список использованной литературы:

1. [Гренц Г.Л.] Международная выставка графических искусств в Лейпциге в 1914 году: Путевые заметки и впечатления. – Пг.: Гос. типография, 1915. 164 с.
2. Брусилов А.А. Мои воспоминания. – М.: Воениздат, 1983.
3. Корганов В.Д. Выставка книгопечатания и графического искусства в Лейпциге. – [Б.м.], [б.г.]. (Оттиск.)
4. Международная выставка печатного дела и графики в Лейпциге 1914 г.: Каталог Русского отдела. – СПб.: Тип. «Сириус», 1914.
5. Международная выставка печатного дела и графики в Лейпциге в 1914 году: проспект выставки. – [Б.м.], [б.г.].
6. Общее собрание Императорской Академии наук от 19 апреля 1903 г. Протокол № 4.
7. Общее собрание... от 15 сентября 1914 г. Протокол № 6.
8. Общее собрание... от 4 апреля 1925 г. Протокол № 4.
9. Общее собрание... от 5 февраля 1923 г. Протокол № 2.
10. Общее собрание... от 6 сентября 1919 г. Протокол № 8.
11. Русская военная эмиграция 20-40-х годов XX века: Документы и материалы. Т. 6: Схватка 1925-1927 гг. / Науч.-исслед. ин-т (военной истории) Военной академии Генерального Штаба ВС РФ; Федерал. служба безопасности РФ; Служба внешней разведки РФ; сост.: И.И. Басик (рук.). – М.: РГГУ, 2013.

© Баженова Н.М., 2015

Бечелов З.Ш.

кандидат исторических наук, доцент кафедры «История,
философия и право»

ФГБОУ ВО «Кабардино-Балкарский государственный аграрный университет
имени В.М. Кокова», г. Нальчик, Кабардино-Балкарская Республика

ИЗ ИСТОРИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КАБАРДЕ И БАЛКАРИИ

В конце XIX – начале XX века в развитии народного образования в Кабарде и Балкарии происходят значительные сдвиги, открываются первые школы в Балкарии. Эти сдвиги были обусловлены постепенным приспособлением экономики Кабарды и Балкарии к потребностям капиталистического развития и вызванного им прогресса в общественном и

культурном развитии кабардинского и балкарского народов, усилением их экономических и культурных связей с Центральной Россией.

Царизм стремился к тому, чтобы эффективнее использовать школу для воспитания нерусских народов в монархическом духе. Об этом свидетельствует, в частности, циркуляр № 759, разосланный на места попечителем Кавказского учебного округа в начале 1891 г.

Испытывая все возрастающую потребность в кадрах грамотных писарей, переводчиков, урядников, учителей и других гражданских чиновников, способных привести все население, в том числе подрастающее поколение, «к пониманию необходимости верного служения престолу», царская администрация Терской области в последнее десятилетие XIX века все чаще ставит вопрос об открытии школ в Нальчикском округе. В этих же целях она стремится воспользоваться постановлениями сельских обществ об открытии школ. [1, ф. 6, д. 362, л. 112]

Переломным моментом в развитии начального образования в Кабарде и Балкарии явились последние годы XIX века. В 1895 г. во всех селениях Кабарды состоялись выборы доверенных для решения вопроса об открытии начального училища в одном из населенных пунктов округа. [1, ф. 6, д. 329, л. 1] В 1898-1900 гг. постановления об открытии школ принимаются многими аульными обществами. Решая вопрос об открытии школ, они обязывались строить для школ здания с квартирой для учителя, отапливать, освещать и снабжать школы водой, отпускать средства на приобретение учебников и учебных пособий, ремонтировать школы, выделять для школьного сада и огорода не менее одной десятины удобной земли, выдавать из общественных сумм жалование учителям.

По инициативе аульных и станичных обществ в 1898 г. открылись начальные училища - Абаевское, Ахловское, Атажукинское 1-е, Баташевское, Булатовское, Исламовское, Муртазовское, Ашабовское, Нальчикско-Клишбиевское, в 1900 г. - Атажукинское 2-е, Кайсын-Анзорское, Докшукинское, Касаевское, Куденетовское 1-е, Куденетовское 2-е, Кучмазукинское, Лафишевское, Тамбиевское 1-е, Тамбиевское 2-е, Мисостовское, Прохладненское, Шалушкинское, Кременчуг-Константиновское, в 1902 г. - Кашкатауское.

Во всех перечисленных училищах обучалось 735 учащихся, из которых было мальчиков - 681, девочек - 54. В среднем на каждые 3715 душ населения Нальчикского округа приходилась одна школа с 20 учащимися и одним учителем. [1, ф. 6, д. 538, лл. 2-10.]

В школах округа обучались преимущественно дети верхушки кабардинского и балкарского общества, причем контингент учащихся рос, как правило, за счет детей сельской и городской буржуазии. Это можно видеть на примере Нальчикской окружной горской школы. Если в 1889 г. в школе обучалось детей князей, дворян, таубиев - 70, зажиточных крестьян (кулаков) - 10, нижних чинов и казаков - 20, городских сословий (купцов, мещан) - 8, то в 1900 г. их было соответственно: 34, 58, 29 и 14.

Основную массу учащихся школы составляли т. н. «своекоштные». Каждый ученик платил за обучение 80 рублей в год. Высокая плата за обучение, доступная только зажиточным крестьянам (кулакам), закрывала доступ в школу детям малоимущих. Как и в Нальчикской окружной горской школе, обучение в аульных школах являлось фактически платным, ибо средства на содержание школ собирались с каждого двора по уравнительной раскладке, независимо от численности детей в семье и ее имущественного состояния.

Царская казна фактически не участвовала в финансировании аульных школ. В 1901 г., например, казенные расходы на содержание аульных школ составили всего 256 рублей.

В годы первой русской революции в Кабарде и Балкарии усиливается борьба за открытие школ на родном языке, предпринимаются новые попытки создания национальной письменности.

Небезынтересно в этой связи заметить, что царский наместник на Кавказе еще в августе 1905 г. признал необходимым в начальных училищах края вести преподавание всех учебных предметов на родном языке учащихся, а изучение русского языка начинать со второго полугодия первого учебного года и вести его путем устных бесед на основании наглядности и при помощи родного языка. [1, ф. 6, ед. хр. 538, лл. 2-10.]

В предреволюционные годы заметно оживилась просветительная деятельность передовых представителей балкарского народа. Наиболее видным из них был Исмаил Абаев. Добиваясь устройства светских школ в Балкарии, И. Абаев работал над созданием для них нового алфавита и учебников родного языка.

В 1910-1914 гг. в Нальчикском округе происходит особенно заметный по сравнению с предшествующим десятилетием рост численности школ и учащихся в них.

Если в 1901 г. в Нальчикском округе было 27 школ и 522 учащихся, в 1911 г. соответственно 44 и 2164, то в 1914 г. насчитывалось уже 67 школ и 3460 учащихся. [1, ф. 5, д. 858].

Источники

1. Центральный Государственный архив Кабардино-Балкарской Республики

© Бечелов З.Ш.

Борисова А.В.

К.и.н., доцент кафедры отечественной
средневековой и новой истории
Исторического факультета,
ЯрГУ им. П.Г. Демидова
г. Ярославль, Российская Федерация

КРЕСТЬЯНСКИЙ ВОПРОС И РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В.

Начало XIX в. явилось в России временем реформ и преобразований в различных сферах государственной и общественной жизни. Одной из насущных проблем оставалось существование крепостного права. Именно этот аспект и стал движущей силой художественного творчества многих авторов. Отражение проблем крепостничества имело глубокие корни в русской литературе.

Крестьянский вопрос активно обсуждался среди образованного дворянства. Одним из видных писателей той эпохи был Н.М.Карамзин. В повести «Бедная Лиза» автор убеждал читателей в том, что «и крестьянки чувствовать умеют». Он первый из русских писателей ввел в литературу образ крестьянской девушки, наделив ее высокими добродетелями. В сентиментальных повестях отсутствовало осуждение крепостных порядков, наоборот, речь шла об идеализации помещичьего попечения. Отношение же Карамзина к крепостному праву было неоднозначным и «сочетало монархическое мировоззрение и влияние идеалистической философии XVIII в.» [5, с.123].

Острые проблемы современности, царствования императора Николая I, нашли свое отражение в творчестве А.С.Пушкина. Среди факторов, влиявших на умонастроения писателя, была деятельность правительства по решению крестьянского вопроса, впечатления от путешествий по стране. Так, во время поездки в Болдино в 1830 г. поэт стал свидетелем крестьянских волнений. «Народ подавлен и раздражен... Народ ропщет», - отмечал Пушкин [2, с.541].

Крестьянская тема стала центральной в прозе Пушкина в последние годы его жизни. Многолетние наблюдения, замыслы произведений строились вокруг таких тем, как положение дворянства и его отношение к крестьянству, обязанности дворян. Писатель давал примеры более гуманного отношения к крестьянам, рационального ведения хозяйства. Так, в первоначальной редакции предисловия к «Повестям Белкина» Пушкин писал, что опекун советовал Петру Ивановичу «по крайней мере, пустить крестьян на оброк и тем избавить себя от всякой хозяйственной заботы... однако тот не привел его в исполнение за недосугом. Между тем хозяйство остановилось, крестьяне не платили оброка и перестали ходить на барщину...» [4, с.73].

В опубликованной же повести Пушкин указал, что, вступив в управление именьями, владелец ослабил строгий порядок, отменил барщину и назначил умеренный оброк. Об этом же говорил писатель и в романе «Евгений Онегин».

Жизнь крестьян, условия, в которые они были поставлены помещиками, наглядно проявились в названии пушкинской повести «История села Горюхина». Управляющие именьями видели в поместьях источник собственного быстрого обогащения. Под управлением «временщиков» крестьяне, как правило, страдали больше, чем под властью своего владельца. Так случилось и в селе Горюхине: «В три года Горюхино совершенно обнищало» [3, с.116].

Показанные писателем помещики были типичными представителями своего сословия. Даже те, кого мы считаем героями положительными, - семья Гриневых из «Капитанской дочки», - были способны к проявлениям помещичьего самовластия, не избегали жестокого обращения со слугами.

Взгляды Пушкина на «крестьянский вопрос» находили поддержку в некоторой части русского общества, однако, далеко не все его представители считали крепостничество злом. Высказывания и зарисовки Н.В.Гоголя могут быть примером иного отношения к задачам помещичьей власти.

Автор разделял мнение о благотворности помещичьей опеки. В «Переписке с друзьями» Гоголь давал такой совет по управлению крестьянами: «...собери мужиков и

объясни им, что ты такое, и что такое они. Они, родясь под властью, должны покоряться той власти, потому что нет власти, которая была бы не от Бога...». Методы такой «опеки» весьма просты: «мужика не бей: съездить его в рожу еще не большое искусство, это сумеет сделать и становой, и староста, мужик к этому привык, но умей пронять его хорошенько словом...» Необходимость таких мер Гоголь объяснял словами Хлобуева: «Русский человек... не может без понуждения: так и задремлет, так и закиснет»[1, с.46].

Произведения русских писателей первой половины XIX в. представляют собой разные этапы развития литературы, разные стили и направления. В то же время, и в сентиментальных повестях и в реалистических поэмах присутствует отражение одного из центральных вопросов того времени – крестьянского. Каждый автор в силу собственных представлений о природе крепостничества, месте и роли помещиков и крестьян в хозяйстве и жизни общества по-своему видел настоящее положение русской деревни.

Список использованной литературы

1. Гоголь, Н.В. Мертвые души// Н.В. Гоголь. Собрание сочинений: в 9 т. М.: Русская книга, 1994. Т.9.
2. Петров, С.М. Художественная проза Пушкина// Пушкин А.С. Собрание сочинений: в 10 т. М.: ГИХЛ, 1975. Т.5.
3. Пушкин, А.С. История села Горюхина// Пушкин А.С. Собрание сочинений: в 10 т. М.: ГИХЛ, 1975. Т.5.
4. Пушкин, А.С. Повести Белкина. От издателя. Первоначальная редакция предисловия// Пушкин А.С. Собрание сочинений: в 6 т. Л.: Правда, 1969. Т.5.
5. Яковкина, Н.И. История русской культуры. XIX век. СПб.: Лань, 2002.

© Борисова А.В., 2015

Красивская В.Н.

магистрант 1 курса

Московского государственного университета
информационных технологий, радиотехники и электроники
г. Москва, Российская Федерация

ОРГАНИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ПРОИСХОЖДЕНИЯ НЕФТИ

В течение длительного периода времени учёные разных стран настойчиво бились над, как оказалось на практике, весьма непростой проблемой происхождения загадочной маслянистой жидкости под названием нефть. В результате этого появился целый ряд гипотез, довольно вольно и разноречиво трактующих суть нефтегенеза. Одни из них рассматривают нефть, как продукт минерального происхождения, другие, наоборот, генезис нефти сводят к естественному разложению погребённых в недрах земли остатков животных и растений и т.п.

Все эти исторически возникшие теории можно безболезненно разделить на 3 комплексные группы: космическую, неорганическую (минеральную) и органическую.

Со второй половины XIX века нефть постепенно и неуклонно становится стратегическим сырьем Российской империи: с данного момента нарастающий интерес к ней начинают проявлять государственные структуры и наука.

Так, по описанию теоретика и предпринимателя Виктора Ивановича Рагозина, нефть представляет собой маслянистую жидкость, в разных местах иного цвета (преимущественно зеленого, с оттенками от светлого до темно-зеленого или зелено-бурого, а иногда и чёрного цвета), чрезвычайно подвижную, легче воды и с характерным острым запахом. Нефть, как другие ископаемые, не является статичным по структуре веществом: она представляет смесь многих отдельных тел, состоящих из углерода и водорода; примечательно то, что составные её части чрезвычайно отличны друг от друга: между ними есть твердые, жидкие и газообразные, а их пропорции в составе нефти чрезвычайно изменчивы; безусловно характерным является также то, что жидкие элементы в ней преобладают [5, с.1-3].

В связи с широкой трактовкой понятия "нефть" существуют и несколько концепций её происхождения.

В данной статье мы остановимся на характеристике о р г а н и ч е с к о й теории генезиса нефти, которая включает в себя растительный и животный компоненты.

Так, одним из первых проводников растительной гипотезы был профессор Боннского университета Карл-Густав Бишоф, который считал, что нефть - это продукт медленного разложения растений, пострадавших в силу различных стихийных бедствий. По его предположению, громадные массы леса превращались в каменный уголь, затем образовывались газообразные водороды, которые при посредстве дальнейших химических процессов приобретали жидкое состояние. Аналогичной точки зрения придерживался ректор Львовского университета польский профессор Бронислав Радзишевский, который допускал, что источником образования нефти является гниение умерших в морском или скоплениях растительных остатков. В подтверждение этих рассуждений член Французской академии наук Габриэль Огюст Добрэ, действуя перегретым водяным паром на дерево, получил углеводороды с запахом, напоминающим запах нефти [5, с.4].

Данное предсказание не очень долго продержалось в науке, поскольку, считая нефть за постоянного спутника твердого ископаемого, ученые не нашли этому подтверждения: нефть существует там, где нет угля, и, наоборот, богатые залежи угля не заключают в себе ни капли нефти.

Большой степенью обоснованности, по мнению специалистов и ученых, обладает другая гипотеза, трактующая происхождение нефти, как результат разложения животных организмов. Гипотеза Бертеляса допускает, что на дне прежних морей, в течение целых геологических периодов, скопилось бесчисленное множество трупов животных, из которых при медленном их разложении, под давлением наслоившихся на них пластов ила, песка и воды образовалась нефть. Весьма категоричен Г. Гёфер: он утверждает, что из растительных организмов образовался уголь, а из животного вещества произошла нефть и ее производные.

Интересна мысль профессора В. Шайнохи о том, что гипотезы о происхождении нефти должны относиться только к известным месторождениям нефти определённой

нефтеносной площади: здесь-то и следует искать тот первоначальный материал, из коего нефть этой области произошла [5, с.4-6].

Исходя из существенной противоречивости возникших учений о генезисе нефти, становится вполне очевидным, что учёные XIX века были далеки от истинного решения необычайно интересного вопроса о происхождении нефти. В то время, как химики прочно разработали химическую природу нефти, геологи того времени не могли установить: образовалась ли нефть в том самом пласте, где ее находят, или же она притекла в этот пласт откуда-нибудь извне [2, с.5-6].

Большой вклад в развитие теории образования нефти внесен Н.Б. Вассоевичем: благодаря ему данная теория приобрела стройность и была фактически мотивирована. Так, из разрозненных, порой не связанных между собой результатов исследований органического вещества пород Н.Б. Вассоевич сумел создать строго аргументированную теорию, объясняющую региональное распространение углеводорода в осадочных образованиях. В 1975 г. Н.Б. Вассоевич писал: «Одним из бесчисленных достижений наук в наш удивительный век, справедливо называемый веком научно-технической революции, является верная разгадка происхождения нефти, долгое время считавшегося сокровенной тайной природы»[1, с. 39].

Исходя из анализируемых фактов, можно сделать вывод о том, что в XX веке явно доминировала органическая теория происхождения нефти. Российские геологи-нефтяники установили, что существует тесная связь между углеводородными месторождениями и осадочными породами. Одним из главных доказательств того времени является теория В.И. Вернадского о роли биосферы в эволюции Земли, в которой автор описывает проникновение продуктов биосферы в недра Земли [4].

В отличие от ученых-нефтяников XIX-начала XX вв. современные исследователи определяют роль органической концепции генезиса нефти следующим образом. В XXI в. источники и сам процесс образования нефти вызывают ещё более живой интерес, поскольку нефть неумолимо заканчивается. Современные данные об условиях образования нефти и формирования её залежей не оставляют сомнений в том, что осадочные бассейны не сразу становятся нефтегазоносными. В настоящее время представляется возможным уточнить условия, при которых осадочные бассейны приобретают способность генерировать нефть и газ и образовывать скопления этих полезных ископаемых. Установлено, что исходное органическое вещество нефти очень распространено в стратифере и поэтому альтернатива возможных нефтематеринских пород очень велика. Реализация нефтематеринского потенциала, то есть способность генерировать нефть, возможна при опускании материнских пород до критической зоны с температурой в 60-115°C, где в течение геологического времени осуществляется главная фаза нефтегазообразования.

Таким образом, ученые нашего времени приходят к выводу, что маломощный осадочный бассейн, в котором наиболее глубоко опущенные слои еще не достигли критической температурной зоны, не может стать нефтеносным [6, с.16-17].

Список использованной литературы:

1. Корчагина Ю.И. Аспекты теории образования нефти // Успехи в развитии осадочно-миграционной теории нефтегазообразования. - М., 1983.

2.Порфирьев В.Б., Гринберг И.В. Современное состояние теории органического происхождения нефти // Сборник «Проблемы происхождения нефти. - Киев, 1966.

3.Рагозин В.И. Нефть и нефтяная промышленность. – СПб., 1884.

4.Родкин М.В. Теории происхождения нефти [Электронный ресурс] URL:// <http://scisne.net/a-681> (Дата обращения 01.10.2015)

5.Симонович В. Нефть и нефтяная промышленность в России. Историко-статистический очерк. – СПб., 1909.

6.Соколов Б.А. Новые идеи в геологии нефти и газа: Избранные труды. – М., 2001.

© Красивская В.Н., 2015

Рыбак И. В.

к.и.н., доцент каф. «Исторические, философские, социальные науки»
Севастопольского государственного университета
г. Севастополь, Российская федерация

РОССИЙСКАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ НАУКА: ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Историография как научная и учебная дисциплина существует в России более 200 лет. Позднее возникновение историографии в России объясняется не только поздним возникновением исторической науки в нашей стране, но и общим отставанием в развитии истории как науки, которая не связана или слабо связана с политическими потребностями общества.

Во время своего становления историческая наука воспринималась, как одна из вспомогательных исторических дисциплин. Ее главной функцией было обеспечение историков сведениями об их предшественниках, изучающих ту или иную историческую проблему.

Превращение исторических знаний в историческую науку продолжалось длительное время. Первыми памятниками Руси были летописи и хронографы: «Повесть временных лет», Новгородскую летопись и др. Главная заслуга авторов этих документов заключается в том, что они не только описывали исторические события, но и первыми пытались анализировать их. Фундаментальные труды по истории появились в XVII – XVIII вв., они были посвящены деятельности первого российского императора Петра Великого. Среди них отметим труды В. Куракина [1], П. Шафирова [2].

Со середины XVIII в. исторические исследования приобретают научную основу. Известным историком этого периода времени был В. Татищев [3], который создал настоящий труд по истории, хотя он был оформлен в виде летописного свода. Но никто из историков XVII – XVIII вв. не уделял должного внимания изучению предмета, функций, принципов историографии.

В дореволюционной России не было единой точки зрения по поводу предмета, функций, принципов историографии и перспектив ее развития. Существовало несколько подходов в определении предмета историографии. Исследователь В. Иконников сближал ее с источниковедением [4], а Лаппо-Данилевский А. с историей философии [5].

Первым попытался объяснить сущность предмета историографии Милуков П., который попытался объяснить его как историю исторической науки. Главным трудом Милукова был труд «Очерки по истории русской культуры». В первом выпуске его труда исследуются «общие положения» об истории, ее задачах и методах научного познания. Автор определил и теоретические подходы к анализу исторического материала [6].

В советское время благодаря усилиям ученых был повышен статус историографии от вспомогательной исторической дисциплины до статуса отрасли исторических знаний, которая имеет свои специфические предмет и объект исследования.

Большое внимание изучению историографии начали уделять российские исследователи в 50 - 60- гг. XX в., когда сформировалось несколько подходов в определении предмета историографии:

- историография, как история исторической мысли;
- историография исторических знаний;
- историография, как история исторической науки.

Существование нескольких подходов связано с различным пониманием объекта исторических исследований.

В настоящее время весьма активно обсуждается вопрос о степени размежевания относительно понимания теоретических основ данной науки.

Популярностью в настоящее время пользуются труды историка Алеврас Н., которая выделила четыре основные тенденции, отражающие различные подходы к содержанию и структуре предметного поля историографии:

- «традиционную» (близкую к пониманию предмета историографии, сформулированному в 60-х - в начале 80-х гг. XX в., апеллирующей к формуле «история исторической науки»;

- «социокультурную», ее рассматривают как принципиально критическую в отношении отечественной исторической мысли XX в.;

- «контекстуальную», связанную с возрождением идеи об историографии как истории исторического знания;

- «трансформационную», выражающую наиболее радикальную идею необходимости расставания с прежним методологическим опытом отечественной историографии, как советским, так и с дореволюционным.

Алеврас Н. предложила не опираться на такое понятие, как история исторической науки, поскольку оно потеряло смысл в исследовании. Основными ошибками Алеврас Н. можно назвать:

- осуждение «традиционного» представления о предмете историографии;
- акцентирование внимания на «родстве» трех тенденций в развитии историографии;
- не возможность дать точное определение предмету историографии;
- отсутствие характеристик противоречий внутри этих тенденций.

В настоящее время оппонируют друг другу две научные школы уральская школа и омская.

Уральская школа накопила длительные традиции историографических исследований и получила признание среди историографов. Ее представители выступили против сужения предмета историографии, против ориентации этой дисциплины на изучение процесса накопления исторических знаний.

Яркими представителями уральской школы являются уральские историографы Заболотный Е. и Камынин В. [7]. Они поднимают вопрос по поводу функций современных историографических исследований и отстаивают позицию многих современных специалистов в области историографии, которая не сводит функции только к обслуживанию интересов исторической науки, поскольку историография имеет собственный предмет, объект, задачи исследования. Кроме этого, представители этой научной школы высказываются за понимание историографии, как истории исторической науки, научные исследования по историографии должны быть посвящены организации научных исследований по историографии. Уральские историографы уделяют внимание также изучению исторических персоналий и их вклада в развитие исторической науки [8].

Другая школа - омская. Исследователи омской школы изучают достижения историков прошлых эпох, категориальный аппарат этих историков, стили научной полемики и т.д.

Разногласия по вопросу о понимании предмета историографии не могли не сказаться на особенностях преподавания этой дисциплины в высших учебных заведениях. Некоторые историки, например, В. Усанов считают, что историография изучает историю исторической науки [9]. Другие историки – Р. Наумов и А. Шикло считают, что предмет историографии включает более широкий аспект исторического знания, т. е. изучает историю исторической мысли. Особое внимание уделяется представлениям о мире и истории. По их мнению, предмет историографии есть история исторических знаний, которые не только обогащают представление о прошлом, но и являются наиболее распространенной формой исторического сознания общества и его отдельных групп.

Современные историографы полагают, что история исторической науки должна решать собственные задачи, а не замыкаться на функциях обсуждения исторических исследований.

Подведя итоги, отметим, что главными проблемами отечественной историографии является определение предмета историографии, задач историографии и функций историографии. Этими вопросами занимаются разные исторические школы. Однако к единому мнению историки не пришли. Я думаю, что эти задачи в будущем и предстоит решать видным российским историкам.

Список использованной литературы

1. Алеврас Н. Предмет историографии: версии современной науки// IMAGINES MUNDI: альм. Исслед. Всеобщей истории XVI - XX вв. № 7: Интеллектуальная история. - Екатеринбург, 2010. - Вып.4. - С. 173 - 190.

2. Историография истории СССР (с древнейших времен до Великой Октябрьской социалистической революции). - М., 1961.
3. Очерки истории исторической науки в СССР. - М., 1963.
4. Бычков С., Корзун В. Введение в отечественную историографию XX в: Учеб. пособие. - Омск, 2001.
6. Милкоков П. Очерки по истории русской культуры.- М., 1988.
7. Заболотный Е., Камынин В, Тертышный А., Васьковский О. Историк исторической науки // Россия в XX в.: история и историография. - Екатеринбург, 2002.
8. Камынин В. Личностный фактор в исторической науке (историографические портреты). - Екатеринбург, 2012.
9. Корзун В. В поисках новой модели историографического письма // Отечественная историография и региональный компонент в образовательных программах: проблемы и перспективы. - Омск, 2005.

© Рыбак И. В. ,2015

Соколова Е.В.

К.и.н., доцент

Факультет высшего образования

Тарский филиал ФГБОУ ВПО ОмГАУ

им. П.А. Столыпина

г. Тара, Российская Федерация

ФОРМИРОВАНИЕ КАРТЫ КОЛОСОВСКОГО РАЙОНА В 20 - 30-Е ГОДЫ XX ВЕКА

Работа публикуется при поддержке РФФИ Проекта № НР 15-46-04028/15

Положение российской провинции на протяжении XX века неоднократно менялось под воздействием коренных изменений направлений государственной политики России.

С провозглашением советской власти начинается череда реформ, имевших далеко неоднозначные результаты для экономики России (в том числе и Сибири). Главным результатом изменений в сельской истории Сибири в советский период становится массовое исчезновение деревень. Не явился исключением в данном отношении и Колосовский район Омской области.

Названный район был образован в мае 1925 года путём преобразования Корсинской укрупнённой волости Тарского уезда Омской губернии. Район вошёл в состав Тарского округа Сибирского края [7]. На 1926 год в районе насчитывалось: 31 сельский совет, 91 населённый пункт, 5742 хозяйства [1].

В течение 1925 года в районе имелись 31 маслоартель, 12 маслобоек и 8 кожевенных заводов, 18 водяных и 56 ветряных мельниц, 22 кузницы. Первая изба – читальня начала

свою работу в 1928 году в с. Крайчиково, а к 1930 году их действовало уже три. Кроме этого функционировало 10 красных уголков и 12 школ с 555 учащимися, их обучало 13 учителей. Жителей района обслуживал один медпункт [5].

Начинается работа по созданию товариществ по совместной обработке земли (ТОЗов), коммун. В 1923 году в д.Тоскино была создана коммуна, которая первой в районе получила трактор «Фордзон» с плугом и полусложную молотилку. На базе ТОЗов начинают создаваться колхозы [5].

В 1929 году на карте района появилась новая деревня – деревня Кильбет. По воспоминаниям старожилов, некоторые семьи ехали сюда, чтобы убежать от колхозов: на болотистых местах первоначально не планировалось создавать колхозы. Однако, колхоз в Кильбете всё же был создан и получил название «Ударник».

На карте Тарского уезда Омской губернии начала XX века обозначены два поселения Кильбетские, но на карте района за 1938 год указана деревня Кильбет. По словам старожилов, это были татарские юрты, на месте которых позже была образована русская деревня. Матвей Ильич Адов вспоминает: «В 1929 году в Кильбет приехал Строкин Никита из деревни Калигаевской Большеуковского района, вместе с ним ещё восемь семей. Здесь раньше проживали в двух местах татарские семьи. Татары отселились за болото, а на их месте поселились Строкины». Весной 1935 года в деревню начали съезжаться новые жители, главным образом, из деревень Большеуковского района (Голиково, Ориково и других) [2].

В июле 1930 года район передаётся из упразднённого Сибирского края в Западно-Сибирский край [6].

В этот период в районе действовало 2 совхоза, принадлежащие Маслотресту и Скотоводтресту. В мелкой промышленности действовало 417 заведений с 587 занятыми лицами в кожевенновоенно – меховом и пищевом промыслах. Социальная сфера охватывала 39 школ I ступени, 1 школу - семилетку, 1 школу крестьянской молодёжи, 1 колхозный университет, 5 библиотек, 8 изб-читален, 1 врачебный участок с 10 койками, 1 фельдшерский пункт с медперсоналом в составе 3 человек (включая 1 врача) [3].

На 20 декабря 1931 года в районе насчитывалась 2517 хозяйств, объединённых в 53 колхоза.

В 1935 г. в районе насчитывалось 65 населённых пунктов сельского типа, 20 сельских советов (в т.ч. 1 - татарский). Хозяйств в районе всего насчитывалось 5156, в т.ч. хозяйств единоличников - 692, рабочих и служащих – 700. 63 колхоза объединили в себе 3764 хозяйства с 19603 га посевов. Процент коллективизации составил на данный момент 84,9. В среднем на один колхоз приходилось 59,7 хозяйств и 311,2 га посевов [4, с. 28].

Подводя итог, следует сказать, что карта района постоянно менялась: образовывались новые населённые пункты и колхозы, исчезали деревни и заимки. Одним из главных факторов, определявшим карту района, была государственная политика.

Список использованной литературы:

1. Административно-территориальное деление Союза ССР на 1 января 1926 года. Список населённых мест Сибирского края. Том 1. Округа Юго-Западной Сибири. Сибирский Краевой Исполнительный комитет. Новосибирск. 1928.

2. Воспоминания Адова М.И. Хранятся в Колосовской детской библиотеке.
3. Западно-Сибирский край. Материалы по экономике края. Издание Запсибуправления нархозучёта. Новосибирск. 1932.
4. Книга Памяти. Т.5. – Омск: Омское книжное издательство, 1995.
5. Контова И. Колосовской истории строки / И. Контова // Вымпел. - 1999. - 16 окт. – С. 2.
6. Постановление ВЦИК от 30 июля 1930 года «О разукрупнении Сибирского края на Восточно-Сибирский и Западно-Сибирский края».
7. Постановление Президиума ВЦИК от 25 мая 1925 года «Об образовании Сибирского края».

© Соколова Е.В., 2015

Столярова Э.Н.,
заведующая Центральной научной библиотекой
Казанского научного центра РАН,
г. Казань, Российская Федерация

«ДОБРОМ ТОЛЬКО МОГУ Я ПОМЯНУТЬ НЕЗАБВЕННОГО УЧИТЕЛЯ»

Профессор Императорского Казанского университета Г.С. Суворцов в письмах и воспоминаниях современников

Работа по изучению исторических архивных документов, хранящихся в фонде библиотек, один из актуальных аспектов библиотечной деятельности. Сотрудники Центральной научной библиотеки Казанского научного центра РАН проводят большую исследовательскую работу по изучению рукописных и книжных памятников XVII- XIX вв. Настоящей жемчужиной этого фонда является коллекция рукописных документов эпистолярного жанра, представляющая собой бытовые письма прошедших веков. Особое место в ней занимают письма начала XIX века, адресованные священнику нижегородского кафедрального собора Владимирову В.Г. профессором словесности Императорского Казанского университета Григорием Степановичем Суворцовым. Изучая письма Григория Степановича, разыскивая всевозможные материалы о нем, мы по крупицам попытались воссоздать образ Суворцова - человека, ученого, педагога.

Историк русского права, в 1906—1909 годах ректор Казанского университета Николай Павлович Загоскин пишет о нем: «Родился в 1785 г. Образование получил в вологодской, а затем в Троицко- Сергиевской лаврской семинарии; по окончании курса в последней, в 1807 г. определен учителем вологодской семинарии, преподавая здесь греческий и французский языки и красноречие, затем в 1814 г. перемещен учителем словесности в калужскую семинарию, в которой был инспектором. Уволившись в конце 1820 г. из духовного ведомства поступил на службу в канцелярию медицинского департамента

министерства внутренних дел. По предложению попечителя Магницкого, 15 апреля 1822 г. избран экстраординарным профессором казанского университета по кафедре российской словесности (утв. 2 июня). С октября 1822 г. начальник университетской типографии, в 1824- 1829 гг. синдик университета. 19 февраля 1829 г. утвержден ординарным профессором по занимаемой кафедре. 20 февраля 1831 г. поручено временное преподавание всеобщей истории. С 27 ноября 1831 г. по 12 августа 1832 г. и.д. декана нравственно - политического отделения. Декан словесного отделения в 1832- 1834 гг. Уволен из университета 11 января 1840 г.» [1,52].

Все научные труды Суровцова были написаны им тогда, когда он занимал профессорскую кафедру. Среди них: «О начале и происхождении бумажных денег» (Казанский вестник, 1827 г.); «Об основаниях изящного» («Ученые записки Казанского Университета», 1835, III); «О чувашском языке» (там же, 1837); «Нечто о собрании областных слов» (там же, 1839) и некоторые другие. О его более ранних трудах Н.П. Загоскин пишет: «К представлению попечителя, в качестве образцов дарования Суровцова, приложены две небольшие рукописные работы «Кипр, царь последний и Петр Великий» и «Рассмотрении первой Горациевой оды третьей книги»; обе работы (первая на восьми, вторая на трех писчих листах) носит характер разве только средней руки ученических работ и странным представляется видеть в них трактаты, рассчитанные на приобретение высокого ученого звания - цель, с которою и были они доставлены Суровцовым попечителю, а этим последним - университетскому совету» [2,413].

За время своей службы Суровцов был трижды призван для произнесения актовой речи на торжественном собрании в день основания Императорского Казанского университета. 15 сентября 1825 г. он произнес «Речь о духе церковного проповеднического красноречия, сравнительно с древне-языческим» [3,41], 5 июля 1827 г. «О заслугах Ломоносова в отечественной словесности» [4,43], и 1 июля 1829 г. «О необходимости учиться отечественному языку» [5,44].

Кроме преподавания деятельность Суровцова в университете на протяжении долгого времени была связана с издательской. С октября 1822 г. по 1824 год он начальник университетской типографии. В 1829 г., после того, встал вопрос о переименовании «издательного комитета» университета, издававшего журнал «Казанский вестник», в «общество наук», Суровцов вошел в комиссию по составлению проекта Устава общества. Григорию Степановичу также была поручена редакция «Вестника» [6,41].

Но в первую очередь, мы искали сведения о нем, как о педагоге. В попечительском предложении от 31 января 1822 года сохранился отзыв о Суровцове самого М.Л. Магницкого: «Господин Суровцов известен мне по христианскому образу мыслей, по отличному знанию славянского, русского и обоих классических языков, кои, без сомнения, для основательного эстетического преподавания нашей словесности необходимы». [7,413].

В публицистическом труде П. С. Усова «Этнограф- беллетрист», который он посвятил жизни и творчеству Павла Ивановича Мельникова, среди воспоминаний писателя, мы также нашли бесценные сведения о Г.С. Суровцове. Каждое слово в воспоминаниях дышит любовью и благодарностью к своему учителю «Добродушный, любимый нами старик,

Григорий Степанович Суровцов, не был замечателен своими учеными трудами, да едва ли кроме речей для университетских актов, и писал он что-нибудь. Над ним подтрунивали студенты особенно других факультетов, но кто хотел учиться и кто внимательно слушал его, тому он много приносил пользы. Прекрасно зная народный язык и создания народного творчества, песни, сказки, пословицы, Суровцов постоянно говаривал, что в них заключается чистый, ничем невозмутимый источник для настоящего литературного русского языка, которого ещё нет, но который будет и будет непременно» [8,505].

Из русских писателей Г.С. Суровцов объяснял своим ученикам только Ломоносова и Державина. Он высоко ставил А.С.Пушкина, но не разбирал его, говорил, что время для оценки его произведений еще не наступило, лишь читал некоторые стихотворения и отрывки из произведений. «Музыка перлов!», - восторженно восклицал он после прочтения чего-нибудь из Пушкина» [9,506]. А.С. Пушкина он знал лично, познакомившись с ним в то время, когда наш великий поэт ездил в Оренбург собирать материалы для истории Пугачевского бунта [10,505] и по дороге заехал в Казань. Григорий Степанович встречался с С.А. Пушкиным у К.Ф. Фукса (врач, ботаник, этнограф, историк, профессор и ректор Императорского Казанского университета в 1823 и 1825- 1827 гг.), дом которого поэт посетил 7 сентября 1833 г. [11,156].

От своего учителя студент Мельников узнал о смерти великого поэта: «Григорий Степанович взошел на кафедру и, не садясь, вынул из кармана газетный листок, помнится, «Русского инвалида», поднял его кверху и, окинув быстрым взглядом аудиторию, громко сказал: «Встаньте!». Мы встали, с изумлением глядя на профессора. Дрожащим от волнения голосом, в котором слышались горькие, задушевные слезы, он прочел известие — всего несколько строк. Живо помню первые слова его: «Солнце нашей поэзии закатилось — нет более Пушкина!» Аудитория ахнула в один голос, послышались рыдания... Сам профессор сел и, склонив на кафедру седую, как серебро, голову, громко заплакал... Прошло несколько минут, он встал и сказал: «Князь русских поэтов во гробе. Его тело везут из Петербурга куда-то далеко. Быть может, оно еще не предано земле. При незакрытом еще гробе Пушкина как сметь говорить о русской словесности!» [12,506].

Нередко в письмах Суровцова встречаются известные имена религиозных деятелей начала XIX века. В письме от 6 апреля 1836 г. Григорий Степанович пишет Владимирову о том, что готовится провожать Преосвященного в Петербург для присутствия в Синоде. «Ему велено прибыть в первых числах мая, и сверх прогонов выдано 4000 руб. на подъем». Речь идет о владыке Филарете, архиепископе Казанском и Симбирском. Сердце этого архипастыря всегда было преисполнено милосердием ко всем нуждающимся без различия национальностей. Во все трудные периоды жизни он всегда был среди паствы. Провожали его из Казани очень торжественно, всем городом. Суровцов пишет о Филарете с большой любовью «этот владыка мой был и благодетель и друг и мне расставаться с ним очень тяжело» [13].

В письме от 18 августа 1830 г. мы встречаем сведения о надвигающейся на Казань эпидемии холеры. «Нового в нашей Казани ничего нет особенного. Кроме страха холеры, которая и нам с двух сторон грозит, из Астрахани уже, по слухам, впрочем, дошла она до Саратова. Со стороны Оренбурга она подвинулась уже к Уральску по сведениям,

полученным от тамошнего Военного губернатора. В тот и другой край от нас требуют докторов и мы некоторых уже отправили, а других готовим к этому» [14]. Письмо писалось 18 августа, а уже 9 сентября холера была в Казани. К.Фукс в своих «Замечаниях о холере, свирепствовавшей в Казани в течение сентября и октября месяцев 1830 г. писал»: «9 сентября утром разнеслась в Казани молва, что холера появилась в городе. Ужас разлился по всем улицам. На следующий день не видно было ни одного экипажа, ворота были повсюду заперты, и только одна чернь, не предвидя опасности, занималась еще на улицах» [15,6].

Еще два события, одно из которых радостное для Суровцова, другое трагическое не только для него, но и для множества жителей Казани, описываются в исследуемых рукописных документах. В июле 1835 г. Григорий Степанович пишет Владимирову в письме о покупке нового дома: «не скажу, чтобы большой и великолепный, но ...очень хороший». Шутит, что «в 50 лет нажил себе, наконец, порядочный уголок, из-за чего навязал себе на шею порядочный долг» [16]. Но прожил в своем новом доме Суровцов всего 7 лет. Уже в ноябре 1842 года он описывает страшный пожар, очевидцем и жертвой которого он стал. «Господь видно прогневался много на Казань и попустил вражескому наитию так много опустошить её. В жизнь мою я много видел пожаров, но такой ужасный в первый раз. Не стану описывать общего страха, оцепенения и горести, какими поражены были все жители; это вы легко можете себе представить, когда вообразите вторжение французов в Москву, исключив из этой картины только толпы вооруженных врагов». С прискорбием сообщает, что теперь живет он в чужом уголке в переулке от Проломной улицы, в доме мещанки Берниковой низеньком и темном. «Мы, жители казанские, разбрелись по разным закоулкам так, что не доищемся друг друга» [17].

В письмах часто встречаются свидетельства, с полной уверенностью позволяющие характеризовать Григория Степановича, как доброго, равнодушного человека. Являясь профессором Императорского Казанского университета, с огромной теплотой относился Суровцов к своим старым знакомым и друзьям, проявляя постоянную готовность содействовать в получении ими вакантных мест в университете и училище. Давал советы, приводя различные доводы, убеждая или наоборот отговаривая их от принятия окончательных решений. Например, представляя кандидатуру Владимирову в качестве законоучителя в юридическое училище, утверждает, что там ему будет лучше, нежели в училище уездном и оплата выше. А в уездном: «и дела с нашею мильюзгою больше» и разные отчеты и ведомости «могут вам наскучить при слабом здоровье» [18]. Сожалеет о неудавшейся попытке устроить на должность другого знакомого, намекая на «нечистоплотность» своих коллег: «Я действовал прямо и по совести..., а хитрость всегда умеет обмануть прямодушие. Один в поле не воин и лбом стены не прошибешь» [19]. Подтверждением искреннему желанию помочь знакомым, служат строки письма, в котором он, жалуясь на страшную нехватку времени, из-за чего не может своевременно ответить всем обращающимся к нему, пишет: «Вместо ответов на письма стараюсь отвечать исполнением по их просьбам» [20].

В письмах встречаются отзывы Суровцова о преподавательском труде и о своих коллегах: «Признаюсь вам к беде моей, я ещё не могу привыкнуть к Казани и приспособить

себя к интригам ученых, которые яко человеки слишком водятся страстями и крепко любят искушать пришельцев» [21]. О положении профессоров словесников того времени он пишет: «Врачом быть гораздо полезнее, нежели словесником. Первые всегда найдут везде себе хлеба...Какая разница между профессорами словесности, математики, философии и других бесхлебных наук и профессорами медицины- первые просто ученые, а вторые- ученые- помещики» [22]. В послании от 2 марта

1836 г. Суровцов сетует, вспоминая, как когда-то предпочел светскую карьеру духовной: «Право мне лучше кажется, когда бы возможно было, обратиться в духовное и жить покойно. Я истер мундир, а часто оглядываюсь назад и жалею, видя, пустую суету нашей бесполезной жизни, у которой нет ни конца, ни цели, а препятствий, оскорблений и глупостей бездна» [23].

И все- таки, ярче всего, на наш взгляд, его жизнелюбие, привычка к труду, внутренняя дисциплина нашли отражение в письме от 25 апреля 1840 г. Григорий Степанович пишет: «Слава Богу, я покончил служебное свое поприще и скажу с честью и наградой большей, нежели когда-нибудь мог себе представить по моим достоинствам». Он был уволен в январе 1840 г. Суровцов объясняет, что по «привычке быть всегда в строю, хотел бы ещё послужить и потянуть лямку, но слабость здоровья не позволили», «подумал, подумал да и взял отставку». Как человек деятельный, чтобы вовсе не облениться, он задал себе постоянное занятие - начал составлять по латинскому алфавиту словари древнегреческих и латинских писателей по истории, географии и мифологии. Этой работы, он надеется, хватит ему лет на пять. Сообщает, что материалами запаса и продолжает это делать постоянно. Надеется, что этот труд будет полезен, так как «у нас такого словаря нет, тогда как все иностранцы такими пособиями богаты и им легко знакомиться со всею классическою древностию» [24].

Суровцов скончался в Самаре в начале 60-х годов в преклонном возрасте. Незадолго до этого Мельников виделся с ним, восьмидесятилетним стариком. «Не забуду я последней встречи моей с моим почтенным наставником. Крепко он обнял меня и сказал: «Спасибо тебе, спасибо!.. Ты ведь мой, мой ученик. Я все читаю, что ты пишешь, иноязычных слов у тебя нет. Хвалю, ставлю тебе «5». Я сказал, что ему обязан первоначальным образованием, и когда пишу, не выпускаю из памяти его наставлений. Заплакал старец. Добром только могу я помянуть незабвенного учителя. Над Суровцовым смеялись, говорили, что он не знает своего предмета, что он устарел, а мне кажется, что он на десятки лет ушел вперед» [25,507].

Бытует мнение, что Григорий Степанович не был выдающимся педагогом и не заслужил больших успехов на учительском поприще, но воспоминания его учеников доказывают обратное. Историю пишут не только великие и талантливые. Судьба каждого человека является маленьким звеном в бесконечной исторической цепи, связывающей прошлое с настоящим и будущим. Сквозь скупые строчки писем Григория Степановича Суровцова, редкие упоминания о нем в различных очерках, публикациях и воспоминаниях его учеников вырисовывается образ гражданина, ученого и учителя всем сердцем радеющего за судьбу русского языка, отдавшего каждую частицу души во благо своего скромного труда.

Список использованной литературы

1. Загоскин Н.П.- «Деятели императорского Казанского университета 1805-1900 г.»- Казань, типо- литография Императорского университета. 1900.- 187 с.
2. Н.П. Загоскин «История Императорского Казанского университета за первые сто лет его существования 1804- 1904, т.3, окончание части второй и часть третья (1814-1819), Казань, 1904 г., 593 с.
3. Лексина Ю.А. Актовые речи в Казанском Императорском университете / Ю.А. Лексина.- Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2014. – 408 с. + 1 электрон. опт. диск (DVD ROM).
4. Там же.
5. Там же.
6. Корбут М.К. Казанский государственный университет имени В.И.Ульянова - Ленина за сто двадцать пять лет» 1804\5 - 1929-30г. Т.1., Казань, 1930г., 209 с.
7. Загоскин Н.П. «История Императорского Казанского университета за первые сто лет его существования 1804- 1904, т.3, окончание части второй и часть третья (1814-1819), Казань, 1904 г., 593 с.
8. Усов П. С. Этнограф-беллетрист «Исторический Вестник», С. Петербург,1884 г., том XVII, Гл. I- IV, 661 с.
9. Там же.
10. Там же.
11. Загоскин Н.П.- «Деятели императорского Казанского университета 1805-1900 г.»- Казань, типо- литография Императорского университета. 1900.- 187 с.
12. Усов П. С. Этнограф-беллетрист. "Исторический Вестник", С. Петербург,1884 г., том XVII, Гл. I- IV, 661 с.
13. АВ 11. (далее Архив А.М. Вилькена) Письмо профессора Г.С. Суровцова священнику нижегородского кафедрального собора В.Г. Владимирову. – Казань, 1836 г.
14. АВ 5. Письмо профессора Г.С. Суровцова священнику нижегородского кафедрального собора В.Г.Владимирову. – Казань, 1830 г.
15. Холерные годы в Казани. Фукс К.Ф. «Замечания о холере, свирепствовавшей в городе Казани в течение сентября и октября месяцев 1830 г. сделанные доктором и профессором Фуком». Казань 1871 г., 16 с.
16. АВ 6. Письмо профессора Г.С. Суровцова священнику нижегородского кафедрального собора В.Г. Владимирову. – Казань, 1835 г.
17. АВ 13. Письмо профессора Г.С. Суровцова священнику нижегородского кафедрального собора В.Г. Владимирову. – Казань, 1842 г.
18. АВ 3. Письмо профессора Г.С. Суровцова священнику нижегородского кафедрального собора В.Г. Владимирову. – Казань, 1824 г.
19. АВ 4. Письмо профессора Г.С. Суровцова священнику нижегородского кафедрального собора В.Г. Владимирову. – Казань, 1829 г.
20. АВ 3. Письмо профессора Г.С. Суровцова священнику нижегородского кафедрального собора В.Г. Владимирову. – Казань, 1824 г.
21. АВ1. Письмо профессора Г.С. Суровцова священнику нижегородского кафедрального собора В.Г. Владимирову. – Казань, 1822 г.

22. АВ 2. Письмо профессора Г.С. Суровцова священнику нижегородского кафедрального собора В.Г. Владимирову. – Казань, 1824 г.
23. АВ 10. Письмо профессора Г.С. Суровцова священнику нижегородского кафедрального собора В.Г. Владимирову. – Казань, 1836 г.
24. АВ 12. Письмо профессора Г.С. Суровцова священнику нижегородского кафедрального собора В.Г. Владимирову. – Казань, 1840 г.
25. Усов П. С. Этнограф-беллетрист «Исторический Вестник», С. Петербург, 1884 г., том XVII, Гл. I- IV, 661 с.

© Столярова Э.Н., 2015

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

Глущенко В.В.,

доктор технических наук, профессор МГУПС МИИТ,
Москва, Российская Федерация
e-mail: glu-valery@yandex.ru

Глущенко И.И.,

доктор экономических наук, профессор РГСУ,
Москва, Российская Федерация
e-mail: prepodavatel-gii@mail.ru

ФУНКЦИИ И СТРУКТУРА ФИЛОСОФИИ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация: формулируются функции и исследуется структура философии повышения качества образования, определены функции и роли такой философии, обсуждается структура такой философии

Ключевые слова: философия, функция, роль, качество, образование, миссия, видение, общество, организация

Актуальность статьи в 2015 году определяется продолжающейся дискуссией по вопросам повышения качества образования в России.

Целью настоящей статьи является формирование и развитие структуры философии повышения качества образования.

Для достижения поставленной цели решаются такие задачи:

- исследуются особенности понятия качества образования;
- формулируются функции и роли философии повышения качества образования.
- описана структура философии повышения качества образования.

Объект статьи- философия повышения качества образования. Предмет статьи- функции и структура философии повышения качества образования.

В Законе об образовании (ст.2 п.29) приводится определение качества образования [1]. В этом определении понятия качества образования одновременно присутствуют три вектора повышения качества образования, направленных на интересы работодателя, потребности работника, государственные требования в этом вопросе. Вместе с тем, в жизни имеет место различие интересов эти субъектов управления качеством образования. Философия повышения качества образования направлена на гармонизацию интересов всех участников процесса образования. При этом нужно учитывать, что в настоящее время развивается дистанционное дополнительное образование, призванное сделать образование качественным, непрерывным, доступным [2, с. 83-90].

Философия повышения качества образования направлена на рассмотрение принципиальных проблем, которые связаны с гуманными целями человечества, призвана создавать методическую основу для анализа степени справедливого устройства общества,

определять место процесса повышения качества образования в структуре, развитии и устройстве общества.

Философия повышения качества образования должна быть ориентирована на осмысление и достижение соответствующих перспектив развития национальной системы образования, задач государства в сфере образования, определять характер взаимосвязи повышения качества образования и характера развития национальной инновационной системы. На основе формирования философии повышения качества образования можно сформулировать миссию и видение развития национальной системы образования в направлении повышения качества образования.

Миссией повышения качества образования в национальной системе образования предлагается называть положительный эффект, который получают государство, бизнес, общество, человек. Видением повышения качества образования можно назвать вдохновляющий участников такого направления развития образования сценарий перехода отечественного образования в желаемое будущее состояние повышенного качества образования.

Опишем функции философии ценностного образования по аналогии с [3, с.14]. Мировоззренческая функция философии повышения качества образования включает целостную устойчивую систему взглядов на необходимость всемерного повышения качества образования, представление о закономерностях его функционирования, о явлениях и процессах повышения качества образования, имеющих значение для обеспечения развития инноваций, экономики, общества и человека. Мировоззрение личности в сфере повышения качества образования проявляется в виде совокупности чувств, знаний и убеждений относительно существующего положения вещей в качестве образования, направленности и уровне образовательной деятельности.

Гносеологическая функция заключается в способности философии повышения качества образования обеспечивать теоретическое исследование познавательной деятельности человека с целью выявления существования причинно-следственных связей, механизмов, приемов и методов познания действительности. Методологическая функция философии повышения качества образования отражается в определении подходов к формированию принципов человеческого отношения к такой образовательной деятельности, обеспечивает сохранение знаний об принципах повышения качества образования.

Информационно-коммуникативная функция философии повышения качества образования отражается в специфике процесса обработки и усвоения знаний в сфере повышения качества образования. Ценностно-ориентирующая (аксиологическая) функция философии повышения качества образования направлена на формирование системы показателей и критериев оценочной деятельности, определяет принципы полезности, выступает в качестве средства ориентации людей в области процессов повышения качества в образовании.

Критическая функция философии повышения качества образования охватывает оценку фактов и процессов происходящих в таком образовании, может проявляться в плане стимулирования развития знаний о необходимости повышения качества образования и

управлении процессами повышения качества образования, направлении развития и усовершенствования содержания самой философии повышения качества образования.

В философии повышения качества образования ее интегрирующая функция сохраняет, представляет, интегрирует накапливаемое знание в этой сфере, формирует критерии соподчиненности такого знания, что открывает возможность говорить об интегративной функции этой философии по отношению к знанию о повышении качества образования. Философия повышения качества образования предоставляет и достаточно общие принципы такого образования, устройства процессов повышения качества образования, а также требования к качеству образования, человеку, миру, обществу.

Философия повышения качества образования имеет и идеологическую функцию, которая заключается в том, что такая философия может определять основные идеи повышения качества образования, принципы распределения власти в процессе такого повышения качества образования, фиксировать и пропагандировать интересы государств, корпораций, социальных слоев и групп общества, общества в вопросе необходимости дальнейшего повышения качества образования, ценности качественного образования.

В философии повышения качества образования в ее воспитательной функции отражает возможность такой философии оказывать, по мере усвоения знаний о качестве образования, формирующее воздействие на интеллект человека, побуждать человека к активной, творческой и полезной для повышения качества в государстве и обществе деятельности.

Прогностическая функция философии повышения качества образования заключается в ее способности на основе накопленных знаний, определенной методологии формировать вероятностное суждение о будущем уровне качества образования, эффективности методов, приемов, инструментов управления процессом повышения качества образования в складывающейся ситуации.

Проектировочная функция философии повышения качества образования нацелена на превращение этой философии в методическую базу для синтеза облика будущего уровня качества образования, создание методов и инструментов управления повышением качества образования, отражает влияние качества образования на инновации и национальной экономике. В более узком аспекте проектировочная функция философии повышения качества образования проявляется в создании образцов познавательной и практической деятельности в процессе повышения качества образования, его связи с национальной инновационной системой, национальной экономикой.

Роль философии повышения качества образования заключается в координации усилий субъектов процесса повышения качества образования.

Структурными элементами философии повышения качества образования могут быть названы: философия развития экономики, национальной инновационной системы, образования; философия развития видов образования; философия социального развития профессорско-преподавательского сообщества; философия и механизм влияния бизнеса на процесс повышения качества образования; философия государственного и общественного контроля качества образования; философия институциональных взаимоотношений администраций вузов, профессорско-преподавательского сообщества, студенческого сообщества в процессе повышения качества образования и другое.

В статье описаны методические особенности философии повышения качества образования, развиваются методические положения и структура философии повышения качества образования, отражающие особенности методологии процесса повышения качества образования.

Литература

1. . Федеральный закон РФ "Об образовании в Российской Федерации" № 273-ФЗ, вступил в силу: 1 сентября 2013 г.

2. Глушенко В.В., Глушенко И.И. Часть системы развития: о проблемах дистанционного образования//Стратегия России, 2015, № 8 С.83-90.

3. Глушенко В.В., Глушенко И.И. Совершенствование философии и методологии науки, управления и прогностики: парадигма интеллектуального управления – М.: ИП Глушенко Валерий Владимирович, 2009. - 120 с.

© Глушенко В.В., Глушенко И.И., 2015

Сарсекенова А. Б.

магистрант Московской современной гуманитарной Академии, доцент
АО «НЦПК «Орлеу» Филиал ИПК Атырауской, ст преподаватель, Казахстан

Даулбаев М. У.

АО «НЦПК «Орлеу» Филиал ИПК Атырауской, ст преподаватель, Казахстан

Аязбаева Н. Г.

магистр педагогики, АО «НЦПК «Орлеу» Филиал ИПК Атырауской,
ст преподаватель, Казахстан

ВЛИЯНИЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА МОРАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ И ЦЕННОСТИ, КУЛЬТУРУ ЧЕЛОВЕКА

Объективный процесс радикального коренного изменения бытия человека в мире обусловлен глубинными сдвигами в способах и типах деятельного и межличностного общения в общепланетарном масштабе. Информационная революция конца XX века превратила в реальность идею о едином взаимозависимом и взаимосогласованном мире, обретающем черты «мировой деревни» (ЮНЕСКО). Компьютеризация, Интернет, спутниковые коммуникации связывают воедино экономику, науку, культуру всех стран и регионов мира. Создается ситуация коммуникативной прозрачности, свободного прохождения, перетекания информационных потоков, не знающих никаких границ и демаркационных линий. Всемирная паутина, Интернет, образует новую виртуальную реальность, новую империю со своими законами и нормами.

Под глобализацией, присоединяясь к мнению известного российского ученого В.М. Межуева, «усиливающуюся взаимозависимость национальных государств и регионов, образующих мировое сообщество, их постепенную интеграцию в единую систему с

общими для всех правилами и нормами экономического, политического и культурного поведения» [1].

Как замечает М. Делягин, из первых в России исследователей рассматриваемого феномена, глобализация характеризуется такими чертами, как «разрушение административных барьеров между странами, планетарное объединение региональных финансовых рынков, приобретение финансовыми потоками, конкуренцией, информацией и технологиями всеобщего мирового характера.

Важнейшей чертой глобализации является формирование в масштабах всего мира не просто финансового или информационного рынка, но финансово - информационного пространства, в котором во все большей степени осуществляется не только коммерческая, и вся деятельность человечества»[2].

Известный российский философ С. Панарин считает, что глобализацию «определяют как процесс ослабления традиционных территориальных, социокультурных и государственно-политических барьеров, некогда изолировавших народы друг от друга, но в то же время предохранявших от неупорядоченных внешних воздействий, и становление новой, беспротекционистской системы международного взаимодействия и взаимозависимости»[3].

В сентябре 2000 г. главы государств и правительств приняли Декларацию тысячелетия ООН, где своей главной задачей они объявили “обеспечение того, чтобы глобализация стала позитивным фактором для всех народов мира”[4]. Это связано с тем, что благами глобализации сейчас пользуются весьма неравномерно и неравномерно распределяются ее издержки. В выигрыше оказываются те страны, которые обладают глобальной конкурентоспособностью, страны западного постиндустриального мира.

В Декларации тысячелетия Организации Объединенных наций, говорится: «Глобализация может обрести полностью всеохватывающий и справедливый характер лишь через посредство широкомасштабных и настойчивых усилий по формированию общего будущего, основанного на нашей общей принадлежности к роду человеческому во всем его многообразии»[5].

Источник устойчивого развития человечества заключен в разнообразии и многообразии культур. «Наше культурное разнообразие, - говорится в Хартии Земли, провозглашенной ООН, - является ценным наследием, и различные культуры найдут свои собственные пути к реализации своего видения устойчивого образа жизни»[6].

«Глобальный мир, - пишет И.А. Василенко, - необходимо созидать в диалоге цивилизаций как общее пространство многогранной духовности – всегда открытое и вечно совершенствующееся в процессе понимания другого»[8].

«Сжатие» социального мира, с одной стороны, и быстрый рост осознания миром «расширения» самого себя, с другой стороны, создает глобальное условие, при котором цивилизации, регионы, нации-государства, коренные народы, лишенные государственности, конструируют свою историю и идентичности. В мире резко выросло ощущение собственной уникальности и самобытности у народов и регионов. Можно сказать, что защита местных национальных традиций и особенностей является глобальным феноменом [7].

Список использованных источников

1. Межуев В.М. Проблема современности в контексте модернизации и глобализации // Полития. №3. 2000. С. 102-115.
2. Практика глобализации: игры и правила новой эпохи. – М., 2000. С. 133-134.
3. Панарин С.А. Политология. – М.: Гардарика, 2000. С. 394-395.
4. Декларация тысячелетия ООН // Экология – XXI Век. – 2002. №1-2. С.24.
5. Декларация тысячелетия ООН // Экология – XXI Век. – 2002. №1-2. С.24
6. <http://www.earthcharter.org/draft/charter.htm>.
7. Бирюкова М.А. Глобализация: интеграция и дифференциация культур // Философские науки. №4. 2000. С.33-42.

© Сарсеменова А. Б., Даулбаев М. У., Аязбаева Н. Г.

Шубина М.М.,

д.ф.н., профессор

социально-гуманитарный факультет

Институт сферы обслуживания и предпринимательства

(филиал) ДГТУ

г. Шахты, Российская Федерация

Кукотин Д.Ю.,

студент 1 курса

социально-гуманитарный факультет

Институт сферы обслуживания и предпринимательства

(филиал) ДГТУ

г. Шахты, Российская Федерация

НАУЧНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО РАСИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Основанием любого расизма служит низкая самооценка и стремление к самоутверждению. У человека с низкой самооценкой основными движущими жизненными силами являются зависть и агрессия. В некоторых случаях совершается внушение, что содержание человеческого сознания переходит из поколения в поколение, а ценности, характер и убеждения обуславливаются еще до появления на свет по самостоятельным, независимым от нас физическим причинам.

Человек в современном обществе пребывает в состоянии непрерывного развития и изменения. Но не всякий индивид для себя выбирает правильный путь становления в социуме. Одним из отрицательных направлений современного развивающегося общества в России обнаруживается в проявлении расизма. Рост количества преступлений на основе расовой нетерпимости и жестокость к лицам другой расы и национальности обнаруживает значимость и важность данной проблемы.

В современном обществе многие проблемы, связанные с проявлениями дискриминации и национальной нетерпимости, возникают все чаще. Равенство людей не зависит от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного и должностного положения, места проживания, связи с религией, взглядов, принадлежности к общественным объединениям.

В.Шнирельман в своей работе «Очерки современного расизма» отмечает, что начала расистских установок в современной России необходимо искать в советской эпохе, когда, несмотря на так называемый интернационализм, в последние десятилетия интеллектуалами уделялось много внимания этническому делению общества. Этноты воспринимались как обособленные целостности со своей самобытной культурой и языками, со своим «национальным характером». Им приписывались строго определённые стереотипы поведения, воспринимавшиеся как свойства, определяющие любого члена этнической группы. Подобные теории бытовали среди интеллектуалов, представлявших различные народы СССР, которые использовали их для защиты от всеобщей русификации. В своих целях их использовала власть, которая могла обвинить целые народы в измене и депортировать их. За всем этим стояла вера в «национальный характер». Такое стало возможным в результате восприятия этноса как некоего закрытого организма[1, с. 36].

Последний шаг по реабилитации расового подхода, по мнению Шнирельмана, сделал историк Лев Гумилёв, наделивший этнос биологическим началом. Гумилёв разработал «теорию этногенеза», содержащую представления о «плохих народах» («химерах») и «некомплиментарных» межэтнических отношениях[3, с. 61].

В. Шнирельман и другие исследователи полагают, что расизм сегодня эволюционирует и приспособляется к новой ситуации, поэтому возникает основание говорить о «новом расизме». Новый расизм подчеркивает групповую (этническую или этнорасовую) идентичность, абсолютизируя её значение. В России именно этнический фактор был десятилетиями сопряжен с той или иной формой дискриминации, сходной с расовой. Поэтому в России имеется гораздо больше оснований говорить о связи расизма с этничностью. При этом главный акцент современными российскими расистами делается на несопоставимости различных культур. Сторонники такого подхода борются за сохранение «чистых культур» и культурной самобытности, выступают против какого-либо воздействия на них извне. [2, с. 44].

Расизм - проблема современной России социально-экономического характера. М.В. Кирчанов в своей статье полагает, что расизм в современной России имеет преимущественно социально-экономический характер, но это вовсе не означает того, что он утратил связи со своим историческим предшественником, который был основан на вере в неравенство человеческих рас.

Таким образом, можно сделать вывод, что в России проблема расизма существует. Она многогранна и требует определенных действий. И начинать нужно с себя, ведь как было сказано выше: основа любого расизма - это низкая самооценка и стремление на ком-то самоутверждаться.

Список используемой литературы:

1. Шнирельман, В.А. Цивилизационный подход, учебники истории и «новый расизм» //Расизм в языке социальных наук. СПб., 2002.
2. Шнирельман, В. Л. Евразийцы и евреи //Вестник Еврейского университета в Москве, 1996, № 11.
3. Шубина, М.М. «Культурный расизм» современного общества: изменение понимания феномена расы // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота. 2009, № 10 (29).

© Шубина М.М., Кукотин Д.Ю., 2015.

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Абазова М.В.,

к.э.н., ст. преподаватель кафедры
«История, философия и право» ФГБОУ ВО КБГАУ им. В.М. КОКОВА
Г. Нальчик, Российская Федерация

Шоранов А.О.,

студент 3 курса Института управления
факультета «Экспертиза и управление недвижимостью»
ФГБОУ ВО КБГАУ им. В.М. КОКОВА
Г. Нальчик, Российская Федерация

Яхутлов К.С.,

студент 3 курса Института управления
факультета «Экспертиза и управление недвижимостью»
ФГБОУ ВО КБГАУ им. В.М. КОКОВА
Г. Нальчик, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТЬ НАСЛЕДОВАНИЯ НЕТРУДОСПОСОБНЫМИ ИЖДИВЕНЦАМИ НАСЛЕДОДАТЕЛЯ

Нетрудоспособные граждане – это граждане, утратившие способность к труду временно, на длительный срок или постоянно, в том числе с детства.

Иждивенцы – это лица, находящиеся на содержании другого лица или получающие от него постоянную помощь, которая является для них основным источником средств к существованию.

Указанные лица составляют особую категорию наследников по закону. Их призвание к наследованию не связано с родственными или супружескими отношениями с умершим. Оно основывается на совокупности предусмотренных в ст. 1148 ГК РФ обстоятельств: во-первых, нахождении на иждивении наследодателя не менее года до его смерти, во-вторых, нетрудоспособности иждивенца, а для части иждивенцев, в-третьих, совместным проживанием с наследодателем не менее года до его смерти.

Нетрудоспособные иждивенцы умершего подразделяются на две группы. Для призвания к наследованию по закону первой группы нетрудоспособных иждивенцев не имеет значения, проживали они совместно с наследодателем или нет (п. 1 ст. 1148 ГК РФ). В эту группу объединены нетрудоспособные иждивенцы, относящиеся к наследникам по закону второй или последующих очередей, но не входящие в круг наследников той очереди, которая призывается к наследованию. Если наследники по закону этой очереди одновременно являются нетрудоспособными иждивенцами умершего, то они наследуют по закону как наследники соответствующей очереди, а не в качестве нетрудоспособных иждивенцев наследодателя. Например, к наследованию по закону в связи с отсутствием наследников первой очереди призваны наследники второй очереди бабушка и братья умершего. Бабушка наследодателя, находившаяся на иждивении умершего не менее года

до его смерти и нетрудоспособная на день открытия наследства, наследует в таком случае на правах наследницы второй очереди, и нет нужды в доказывании ее нетрудоспособности и иждивения.

Нетрудоспособные иждивенцы, входящие в первую очередь наследников по закону (ст. 1142 ГК РФ), в п. 1 ст. 1148 ГК РФ вообще не упомянуты, учитывая, по-видимому, то, что первая очередь наследников по закону призывается к наследованию прежде всех других очередей.

Порядок наследования по закону первой группой нетрудоспособных иждивенцев таков: они наследуют вместе и в равных долях с наследниками той очереди по закону, которая призывается к наследованию.

Так, если к наследованию по закону призваны и приняли наследство три наследника первой очереди, а также нетрудоспособная тетьа наследодателя, находившаяся на его иждивении не менее года до его смерти (тетьа относится к наследникам третьей, не призываемой при таких обстоятельствах к наследованию, очереди), то наследственная доля каждого из этих наследников составит одну четвертую (1/4) часть наследства.

Ко второй группе нетрудоспособных иждивенцев относятся лица, не входящие ни в одну из семи очередей наследников по закону (ст. 1142-1145 ГК РФ), при условии их совместного проживания с умершим не менее года до его смерти.

Порядок наследования обеими категориями нетрудоспособных иждивенцев совместно с иными наследниками по закону одинаков: они наследуют в равных долях с наследниками призываемой к наследованию по закону очереди.

При отсутствии других наследников по закону вторая группа нетрудоспособных иждивенцев наследодателя наследует самостоятельно: из них формируется последняя, восьмая, очередь наследников по закону (п. 3 ст. 1148 ГК РФ).

Возникает вопрос о том, в каком качестве наследуют лица, призываемые к наследованию по закону по праву представления и в то же время являющиеся нетрудоспособными иждивенцами умершего. От ответа на него в значительной части случаев зависит размер наследственной доли.

По мнению Толстого Ю. К., если наследник может быть призван к наследованию и по праву представления, и как нетрудоспособный иждивенец наследодателя, у такого наследника имеется право выбора, в каком качестве он будет наследовать.

Однако по смыслу п. 1 ст. 1148 ГК РФ конкуренции двух порядков наследования в рассматриваемом случае все-таки нет. Входя в круг наследников очереди, призываемой к наследованию, наследник по праву представления наследует именно по праву представления, а не как нетрудоспособный иждивенец наследодателя. Предпочтительнее, на наш взгляд, было бы предоставить наследнику при указанных обстоятельствах право выбора, в каком качестве он наследует. В ряде случаев, как в приведенном выше примере, наследование в качестве нетрудоспособного иждивенца наследодателя ведет к увеличению наследственной доли, но требует доказывания тех условий, которыми определено наследование в таком качестве.

Возникает и другой вопрос. В какую группу нетрудоспособных иждивенцев входят наследники по праву представления, не призываемые к наследованию в составе своей

очереди в связи с тем, что на день открытия наследства находился в живых тот наследник по закону (предок), которого они представляют? Иначе говоря, наследуют они на основании п. 1 или же п. 2 ст. 1148?

Такие наследники, как считает Маковский А. Л., «не являются сами по себе наследниками соответствующей очереди (первой, второй или третьей). Об этом бесспорно свидетельствует то обстоятельство, что для призвания представляющих наследников к наследованию недостаточно отсутствия наследников предшествующих очередей. Поэтому представляющий наследник внук, правнук, племянник, двоюродный брат наследодателя и т.д. (при отсутствии необходимых оснований для призвания его к наследованию по праву представления) не может быть призван к наследованию только на том основании, что он нетрудоспособен и находился на иждивении наследодателя не менее года до его смерти, т.е. в силу п. 1 ст. 1148. В то же время вполне возможно призвание такого лица к наследованию в соответствии с п. 2 ст. 1148, если этот нетрудоспособный иждивенец не менее года до смерти наследодателя проживал совместно с ним».

При таком решении вопроса не проживавшие совместно с наследодателем не менее года до его смерти, однако находившиеся на его иждивении не менее года до его смерти нетрудоспособные лица, перечисленные в п. 2 ст. 1142, п. 2 ст. 1143, п. 2 ст. 1144 ГК РФ, но не призываемые к наследованию по закону по праву представления, оказываются в худшем положении, чем более дальние родственники умершего (например, его двоюродные правнуки, двоюродные племянники, двоюродные дяди и тети), которые наследуют по закону на основании п. 1 ст. 1148 ГК РФ независимо от того, проживали они совместно с наследодателем на протяжении года до его смерти или нет. А это уже вряд ли логично и справедливо.

Кроме того, в п. 2 ст. 1148 ГК РФ говорится о гражданах, «которые не входят в круг наследников, указанных в статьях 1142-1145 настоящего Кодекса». Наследники же, о которых идет речь, прямо указаны в п. 2 ст. 1142, п. 2 ст. 1143, п. 2 ст. 1144 ГК РФ. Значит, эти наследники ко второй группе нетрудоспособных иждивенцев не относятся, а наследуют на основании п. 1 ст. 1148 ГК РФ.

Вместе с тем самостоятельное наследование по закону нетрудоспособными иждивенцами наследодателя в качестве наследников восьмой очереди, когда нет других наследников по закону, предусмотрено в п. 3 ст. 1148 ГК РФ только для наследников, указанных в п. 2 этой статьи. В случае же наследования лицами, перечисленными в п. 2 ст. 1142, п. 2 ст. 1143, п. 2 ст. 1144 ГК РФ, на основании п. 1 ст. 1148 ГК РФ, когда нет других наследников по закону, эти нетрудоспособные иждивенцы тоже должны наследовать самостоятельно в качестве наследников восьмой очереди, как и нетрудоспособные иждивенцы, названные в п. 2 ст. 1148 ГК РФ.

Литература:

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (действующая редакция от 01.01.2014).
2. Семейный кодекс Российской Федерации (СК РФ) от 29.12.1995 № 223-ФЗ (действующая редакция от 25.11.2013).
3. Барщевский М. Ю., Наследственное право. – М.: 2006.
4. Бунич Г.А., Гончаров А.А., Кутузов О.В., Наследственное право Учебник, Издательский дом «Дашков и К», 2011.

5. Хаскельберг Б.Л., Наследование по закону нетрудоспособными иждивенцами
Российская юстиция. – 2003.

© Абазова М.В., Шоранов А.О., Яхутлов К.С.

Абазова М.В.,

к.э.н., ст. преподаватель кафедры
«История, философия и право» ФГБОУ ВО КБГАУ им. В.М. КОКОВА
Г. Нальчик, Российская Федерация

Шоранов А.О.,

студент 3 курса Института управления
факультета «Экспертиза и управление недвижимостью»
ФГБОУ ВО КБГАУ им. В.М. КОКОВА
Г. Нальчик, Российская Федерация

Яхутлов К.С.,

студент 3 курса Института управления
факультета «Экспертиза и управление недвижимостью»
ФГБОУ ВО КБГАУ им. В.М. КОКОВА
Г. Нальчик, Российская Федерация

ПРИНЦИПЫ И ФУНКЦИИ НАСЛЕДОВАНИЯ ПО ЗАКОНУ

Наследование по закону является одним из стабильных институтов гражданского права.

В случае если наследодатель при жизни был носителем имущественных прав или участником гражданско-правовых обязательств, после его смерти на его место заступают его наследники, которые становятся субъектами прав и обязанностей, как правило, тождественных по содержанию правам и обязанностям наследодателя. Имея прямую связь с отношениями собственности, институт права наследования по закону представляет юридический способ увековечения частной собственности.

В современном наследственном праве по закону более ярко выражена функция защиты прав кредиторов наследодателя. Так, ГК РФ в интересах кредиторов устанавливает солидарную ответственность наследников, принявших наследство, увеличивает срок для предъявления требований к наследникам, принявшим наследство.

Наследственное право – крупное подразделение гражданского права, которому присущи только ему свойственные принципы.

К принципам наследственного права как одного из сравнительно самостоятельных подразделений отрасли гражданского права и законодательства относятся:

1. Принцип универсальности наследственного правопреемства. Данный принцип означает, что между волей наследодателя (действительной или предполагаемой), направленной на то, чтобы наследство перешло именно к тем, к кому оно перейдет, и волей наследника, который принимает наследство, не должно быть никаких посредствующих звеньев, кроме случаев, прямо предусмотренных законом (например, если наследник недееспособен, то наследство принимает за него его законный представитель), что

наследник является продолжением юридической личности самого наследодателя во всей возможной полноте, что наследник заступает на место наследодателя во всех правоотношениях, участником которых был наследодатель, кроме случаев, опять-таки предусмотренных законом (так, наследник не замещает наследодателя в обязательствах, неразрывно связанных с личностью последнего, или к наследнику не переходит принадлежавшее наследодателю право авторства).

2. Принцип свободы завещания. Данный принцип выступает конкретным выражением таких присущих гражданскому праву убеждений, как принцип дозволительной направленности и принцип диспозитивности гражданско-правового регулирования. Принцип свободы завещания означает, что наследодатель может распорядиться на случай смерти своим наследством по своему усмотрению, а может вовсе и не распорядиться им. Он может оставить наследство любому субъекту гражданского права, по своему усмотрению распределить наследство между наследниками, лишить наследства всех или часть наследников, оформить особые завещательные распоряжения.

Наследование в числе прочих своих функций выполняет и социально-обеспечительную. Действие указанной функции выражается, в том, что среди наследников по закону есть такие, которых наследодатель, несмотря на принцип свободы завещания, не может лишить так называемой обязательной доли в наследстве. Таких наследников еще со времен римского права принято именовать необходимыми наследниками. К ним, как правило, относятся наследники, которым наследодатель при жизни обязан был выплачивать алименты. Закрепление за ними обязательной доли означает по существу, что получение указанными лицами алиментов продолжается и после смерти наследодателя.

3. Принцип обеспечения прав и интересов необходимых наследников. Наследодатель не может ни прямо, ни косвенно лишить в завещании необходимых наследников причитающейся им обязательной доли, которая за ними закрепляется. Доля эта составляет определенную часть законной доли, которая причиталась бы необходимому наследнику при наследовании по закону, если бы его права в завещании не были ущемлены. Круг таких наследников сокращается, да и размер той доли, которая за ними бронируется, уменьшается.

4. Принцип учета не только действительной, но и предполагаемой воли наследодателя. Действие этого принципа выражается, прежде всего, в том, каким образом определен круг наследников по закону. Если наследодатель не оставил завещания, или оно признано недействительным, или часть имущества не завещана, то к наследованию призываются наследники по закону. В наследственном праве круг наследников по закону определен исходя из предположения, что если бы наследодатель сам распорядился своим наследством, то он оставил бы его кому-то из тех, кто отнесен к наследникам по закону. Этим во многом объясняется и установление очередности призвания наследников по закону к наследованию: вначале призываются наиболее близкие наследодателю наследники – переживший супруг, дети, родители, и лишь при их отсутствии, в том числе и потому, что они отказались от наследства, наследники более отдаленной степени родства по прямой или боковой линии.

5. Принцип свободы выбора у наследников, призванных к наследованию.

6. Принцип охраны основ правопорядка и нравственности, интересов наследодателя, наследников, иных физических и юридических лиц в отношениях по наследованию.

7. Принципы дозвоительной направленности и диспозитивности действуют в наследственном праве не только по отношению к наследодателю, но и к наследникам, которым в случае призвания их к наследованию предоставляется свобода выбора. Они могут принять наследство, но могут и отказаться от него, причем если наследники, ни прямо, ни косвенно не выразят желания принять наследство, то считается, что они от него отказались. Мотивы отказа от наследства могут быть самыми различными: как альтруистическими (дети отказываются от наследства после смерти отца, чтобы все наследство перешло к матери), так и основанными на трезвом расчете (наследство обременено долгами, и наследники считают, что нет смысла его принимать). Но при этом воля наследников должна формироваться и выражаться совершенно свободно, без какого бы, то ни было давления извне.

8. Принцип охраны самого наследства от чьих бы то ни было противоправных или безнравственных посягательств. Охрана интересов наследодателя обеспечивается соблюдением тайны завещания, толкованием содержания завещания в соответствии с истинной волей наследодателя, выполнением всех юридически обязательных распоряжений наследодателя по поводу наследства. Важное значение имеет и охрана интересов наследников, в том числе в отношениях, где наследники в соответствии с универсальностью наследственного преемства выступают в качестве обязанных лиц.

Нормы, определяющие порядок и форму совершения завещаний, могут быть отнесены к нормам как материального, так и процессуального права.

Литература:

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (действующая редакция от 01.01.2014).
2. Семейный кодекс Российской Федерации (СК РФ) от 29.12.1995 № 223-ФЗ (действующая редакция от 25.11.2013).
3. Бунич Г.А., Гончаров А.А., Кутузов О.В., Наследственное право Учебник, Издательский дом «Дашков и К», 2011.
4. Хаскельберг Б.Л., Наследование по закону нетрудоспособными иждивенцами Российская юстиция. – 2003.

© Абазова М.В., Шоранов А.О., Яхуглов К.С.

Глуценко В.В.,

доктор технических наук, профессор МГУПС МИИТ,
г. Москва, Российская Федерация

ПРАВОВОЛОГИЯ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ ПРАВА

Актуальность данной статьи определяется необходимостью повышения эффективности системы права, в том числе для преодоления глобального кризиса. Теория государства и права занимается исследованием тех стороны государственной и правовой действительности, которые являются общими, знания о которых необходимы для всех

юридических наук [1, с. 14]. Рассмотрение государства как сложной системы привело к формированию системно-управленческого подхода в теории государства и права [2]. Позднее было предложено назвать науку о государстве и праве (общую теорию государства и права) – государствоведение и правоведение [3, с. 18]. В звучании на английском языке науку о праве предлагается читать так- the science about the right (the general theory of the right) - правоведение (pravovedeniya) - rightology. Необходимость отделить науку о праве (правоведение) от науки о государстве (государствоведении) объясняется такими причинами: дальнейшим усложнением функционирования государства; для повышения эффективности права необходимо развивать его научную основу.

Целью настоящей статьи является развитие правоведения как самостоятельной научной дисциплины. Для достижения поставленной цели:

- структурированы основные методологические подходы в теории государства и права;
- развиваются методологические положения правоведения-науки о праве.

Объект статьи - правоведение (наука о праве).

Предмет статьи- методические основы науки о праве-правоведения.

Науки о государстве и праве в качестве своих структурных элементов включает такие теории государства и права [3, с. 18-34]: патриархальную; договорная теория; теории внешнего и внутреннего насилия; теория «войны всех против всех»; социального; технологическая теория государства и права. Правоведение может включать такие структурные элементы: конституционное право; гражданское право; административное право; уголовное право и др. К прикладным структурным элементам правоведения можно отнести: криминалистику, судебную медицину и др.

Система права государства, влияющая на эффективность экономики и государственного управления имеет иерархический характер. Для обеспечения эффективности системы права необходимо при ее создании и развитии избегать правовых разрывов в ней - нарушения непрерывности и логической связи правовых норм в составе системы права [4, с. 7].

Для развития методологии правоведения (науки о праве) как развиваемой новой научной дисциплины сформулируем ее объект, предмет, функции и роли. Объектом правоведения - науки о праве является развитие и функционирование системы права в государстве. Предмет науки о праве - определенные закономерности правотворчества, функционирования системы права в государстве. При этом теоретическая правоведение призвана развивать фундаментальные знания о системе права, методах оценки его эффективности, процессах развития права в условиях современной глобализации, разрабатывать концептуальный аппарат науки о праве и методы исследований, включая логические и количественные методы. Прикладная наука о изучает проблемы функционирования права в политической и социально-экономической действительности проводит анализ путей и средств влияния права на все виды процессов.

Научный метод науки о праве включает систему принципов и приемов, посредством которых достигается объективное познание действительности государства и системы права.

Метод правоведения (науки о праве) в рамках системно-управленческого подхода охватывает систему принципов и приемов, с помощью которых достигается снятие

неопределенности, объективное познание системы права как инструмента государственного управления.

Сущность науки о праве отражают функции и роли правологии. Функции науки о праве отражаются в тех действиях, т.е. в том, что эта наука выполняет в политической, социально-экономической, технологической подсистемах государства. Социально-экономическая роль и значимость правологии как научной дисциплины изучающей право определяется теми последствиями и результатами, которые эта наука выполняет в отношении удовлетворения потребностей общества и государства.

Известны предложения формулировать следующие функции теории государства и права: эмпирико-описательную функцию; функцию объяснения; прогностическую функцию; оценочно-нормативную (методологическую) функцию [2, с. 15-23].

Но с точки зрения обеспечения интеграции правологии в общую методологию науки - наукологии [5, с.14-21], более целесообразно выделить такие функции науки о праве: философского обеспечения; методологическая, познавательная, инструментальная, прогностическая, нормативная, идейно-воспитательная, предупредительная, социализации.

Для науки о праве функция философского и идеологического обеспечения этой науки заключается в разработке основополагающих взглядов на сущность, принципы функционирования и развития, практическое предназначение, эффективность системы права.

Идеология системы права – это система ключевых идей (теорий государства и права), развития права (его внешней и внутренней среды), природу и использование власти при формировании и контроле эффективности системы права. Правовая политика государства может быть определена как воля государства в виде системы мероприятий, направленных на совершенствование и повышение эффективности системы права.

Методологическая функция науки о праве (правологии) состоит в развитии теоретических основ и методологии исследования внешней и внутренней среды системы права, явлений и процессов, определении законов и категорий науки о праве, эффективности системы права. Познавательная функция правологии включает процессы накопления, описания, изучения фактов действительности, связанных с внешней и внутренней средой системы праве, анализ конкретных явлений и процессов связанных с действием системы права. Регулятивная (инструментальная) функция науки о праве носит практический характер, заключается в выработке практических рекомендаций по совершенствованию системы права в интересах повышения ее эффективности. Прогностическая функция правологии состоит в развитии методов и оценок состояния и эффективности системы права, гражданского общества, элементов их внешней и внутренней среды в будущем, моделировании изменения социально-экономических процессов под воздействием норм права. Нормативная (законотворческая) функция науки о праве нацелена на повышение эффективности системы права в государстве, закрепляет в форме законов и других нормативных актов обязательную для исполнения волю государства, указывает, что разрешено и следует делать для достижения целей и каким образом это делать. Идейно-воспитательная, мировоззренческая функция отражается в выработке, обосновании определенных правовых, гражданских идеалов и ценностей,

обеспечивающих эффективность системы права. Предупредительная функция правологии заключается в оценке рисков устойчивого развития внешней и внутренней системы права.

Функция социализации в науке о праве состоит в подготовке знаний о праве к их усвоению и практическому использованию при формировании правовых норм законодательными органами, общественными организациями, бизнесом и гражданским обществом в целом. Предлагается ввести понятие «роли правологии (науки о праве)» и определить их так: «Роли науки о праве» включают полезные (или вредные) результаты, последствия применения научных методов науки о праве на практике.

Для государства роль правологии заключается в снижении риска и обеспечении благоприятных правовых условий устойчивого социально-экономического развития государства и системы права. Для субъектов социально-экономической деятельности роль науки о государстве и праве заключается в снижении риска деятельности.

В статье развиваются методические положения правологии - науки о праве и системе права.

Список использованной литературы

1. Черданцев А.Ф. Теория государства и права. Учебник для вузов. – М.: Юрайт, 1999. – 432 с.

2. Глушенко В. В. Теория государства и права: системно - управленческий подход.– г. Железнодорожный, М.О., ООО НПЦ «Крылья», 2000.– 416 с.

3. Глушенко В.В. Государствология и правология (наука о государстве и праве- общая теория государства и права): кризисология государства, государственное антикризисное управление. - г. Москва: ИП Глушенко Валерий Владимирович, 2012. – 116 с.

4. Глушенко В.В. Политология: системно-управленческий подход. – М.: ИП Глушенко В.В., 2008, -160 с.

5. Глушенко В.В., Глушенко И.И. Наукология: задача модернизации науки и инновационной деятельности - г. Москва: Глушенко Ирина Ивановна, 2015. – 116 с.

© Глушенко В.В., 2015

Ким С.С.,

аспирант кафедры «Уголовно-правовые дисциплины»

ДВГУПС, г. Хабаровск, Россия,

судья Хабаровского краевого суда

ОСНОВАНИЯ И УСЛОВИЯ ПРОВЕРКИ ПОКАЗАНИЙ НА МЕСТЕ В СУДЕБНОМ РАЗБИРАТЕЛЬСТВЕ

Основания и условия, достаточные и необходимые для производства процессуального действия и принятия решения о его проведении, включающие в себя место и время производства действия, круг участников судебного действия и их специфических прав и

обязанностей при его производстве, возможное применение технических средств, являются обязательными элементами уголовно-процессуального порядка проведения любого судебного действия.

Указанные элементы характерны и для проверки показаний на месте в судебном разбирательстве.

Действующее уголовно-процессуальное законодательство не регламентирует производство проверки показаний на месте как судебного действия. Вместе с тем, даже в отсутствие правовой регламентации проверки показаний на месте при рассмотрении дел в суде, возможно установить основания и условия производства данного судебного действия, порядок его подготовки и проведения, а также установить специфику, которую следует учитывать при фиксации хода и полученных результатов судебного действия.

Основания, необходимые для производства проверки показаний на месте в судебном разбирательстве, можно разделить на правовые и фактические.

Именно через призму правовых и фактических оснований предложено определение проверки показаний в суде Н.Е. Мерецким, по мнению которого проверка показаний на месте в стадии судебного разбирательства, обладая познавательной функцией, является одновременно и конкретной формой реализации участниками процесса своих прав и обязанностей, и способом установления истины, всегда обладающим свойством допустимости [1, 288].

Соглашаясь с мнением Мерецкого Н.Е., на наш взгляд, основания производства проверки показаний в судебном заседании неразрывно связаны с уникальностью и самобытностью данного судебного действия.

Так, проверка показаний на месте в суде отличается тем, что предполагает проверку ранее исследованных в суде показаний, и основной её задачей является не поиск дополнительных доказательств, а именно проверка уже ранее исследованных в судебном заседании показаний.

Несмотря на отсутствие правовых норм, регулирующих проведение проверки показаний на месте в судебном заседании, производство данного судебного действия возможно только при наличии соответствующего мотивированного судебного решения, внесенного судом после обсуждения со сторонами и с учётом их позиции. Решение о проведении проверки показаний на месте, принятое судом, определяется не только познавательной функцией, возложенной законом на суд, но и, как правильно указал Н.Е. Мерецкий, является формой реализации процессуальных прав и обязанностей участников уголовного процесса.

Правовым основанием проведения проверки показаний на месте является совокупность предусмотренных законом условий, дающих суду право произвести это судебное действие. На наш взгляд, к таковым можно отнести полномочия суда на проведение судебных действий по рассматриваемому уголовному делу, а также наличие соответствующего постановления о проведении проверки показаний на месте, вынесенного судом после обсуждения в судебном заседании и с учётом мнения участников процесса.

Полномочия суда определяются прежде всего требованиями подсудности. В соответствии со ст.47 Конституции РФ и ст. 8 УПК РФ никто не может быть лишен права на рассмотрение его дела в том суде и тем судьей, к подсудности которых оно отнесено

законом. Правила подсудности уголовных дел нормативно урегулированы статьями 31-36 УПК РФ. Всякое решение вынесенное судом в нарушении требований подсудности – незаконно и подлежит отмене.

Согласно ст.227, 228 УПК РФ вопрос о подсудности подлежит выяснению после поступления уголовного дела в суд, но до вынесения постановления о назначении судебного заседания. В случае если суд установит нарушение правил подсудности, он обязан вынести постановление о направлении уголовного дела по подсудности (ст.227 ч.1 п.1 УПК РФ).

Анализ правовых положений, содержащихся в ст.227, 228, 231 УПК РФ, позволяет утверждать, что вопросы подсудности и состава суда разрешаются на стадии назначения судебного заседания. Именно в этой стадии уголовного процесса суд устанавливает возможность рассмотрения уголовного дела тем или иным судом. В случае несогласия с постановлением суда в данной части стороны вправе обжаловать решение в апелляционном порядке.

Учитывая изложенное, мы полагаем, что процессуально правомочным судом на производство судебных действий является тот суд, который определён при назначении судебного заседания и отражён в соответствующем постановлении о назначении.

Другим правовым основанием проведения проверки показаний на месте в судебном разбирательстве является обязательное соблюдение формы и порядка вынесения процессуального решения о её производстве.

Все не итоговые решения суда в уголовном процессе, к которым относится и решение о проведении проверки показаний на месте, выносятся в форме письменных определений, постановлений (ст.5 ч.1 п.п.23, 25; ст.7 УПК РФ).

По смыслу ст.256 УПК РФ вынесение постановления (определения) о проведении проверки показаний на месте суд вправе вынести как в виде отдельного документа с удалением в совещательную комнату и последующим его оглашением в судебном заседании, так и совещаясь на месте без удаления в совещательную комнату с занесением содержания постановления в протокол судебного заседания. На наш взгляд, не имеет принципиального значения форма вынесения указанного решения. Лишь отметим, что вынесение отдельного постановления желательно при наличии большого количества оснований принятия решения, а также при явном конфликте интересов и споре сторон о назначении проверки показаний на месте. Отдельный процессуальный документ позволяет суду в полном объеме и в развернутой форме изложить основания принятого им решения о назначении проверки показаний на месте. Несмотря на то, что постановление о проведении проверки показаний на месте не подлежит самостоятельному обжалованию (ст.389.2 ч.2 УПК РФ), полнота оснований принятого решения может иметь значение при проверке законности и обоснованности принятого решения в случае обжалования итогового решения.

Говоря о возможности вынесения решения о проведении проверки показаний на месте по инициативе суда, следует отметить, что познавательная функция суда не сводится лишь к наблюдению и исследованию лишь тех доказательств, которые представлены сторонами. Для того чтобы установить процессуальную (судебную) истину суд вправе и обязан

использовать все способы, не запрещенные законом, в том числе и путем проверки показаний на месте. Мы считаем, что суд вправе назначить проверку показаний на месте по своей инициативе при условии соблюдения требований ст.15 и 252 УПК РФ.

Фактическим основанием проверки показаний на месте является необходимость проверки сведений и обстоятельств, относящихся к предмету доказывания, при отсутствии возможности данной проверки иным способом кроме как путём проверки показаний на месте, а также наличие отдельных особенностей и деталей обстановки или местности, существовавших на момент интересующего события и с которыми можно сопоставить показания в целях их проверки. Проверка показаний на месте в суде необходима в тех ситуациях, когда, с одной стороны, показания субъекта процесса по своему характеру и содержанию привязаны к объективной обстановке места события и проверка истинности этих показаний возможна путем сопоставления с предметами внешнего мира, а с другой стороны, отсутствует иная возможность проверки показаний ранее допрошенных в суде лиц и фактические данные.

В том случае, когда в судебном разбирательстве не имеется показаний, требующих проверки и их сличения с объективной обстановкой места события, производство проверки показаний в суде недопустимо. На наш взгляд является нецелесообразным проведение проверки показаний на месте и в ситуациях, когда эти показания могут быть иными процессуальными способами. Назначение и проведение выездного судебного заседания без достаточных к тому оснований может привести к необоснованному нарушению разумных сроков рассмотрения уголовного дела, ущемлению прав, как допрашиваемых лиц, так и других участников процесса.

Обязательным условием для проверки показаний на месте является добровольное согласие лица, чьи показания проверяются, на его участие в проверке показаний на месте события. При этом подлежащими проверке могут быть не только сведения, в достоверности которых уверен допрашиваемый, но и предположения об обстоятельствах, выяснение которых имеет значение при рассмотрении уголовного дела.

Проверке на месте подлежат не всякие показания, а лишь те, которые имеют значение для разрешения дела и получены в соответствии с требованиями уголовно-процессуального закона. Поэтому при решении вопроса о необходимости производства проверки показаний на месте суд, прежде всего, должен определить являются ли относимыми показания, проверка которых требуется на месте, и соответствуют ли они требованиям допустимости.

Исходя из этого, фактическим основанием проверки показаний на месте в ходе судебного заседания можно назвать обоснованное предположение о том, что ранее исследованные судом допустимые показания, содержат в себе достоверные сведения, имеющие значение при рассмотрении дела, а также наличие обстоятельств, позволяющих воссоздать материальную обстановку, существовавшую на момент интересующего события.

Условия проверки показаний на месте в судебном заседании отличаются от условий следственного действия. Специфика судебного разбирательства заключается в том, что все судебные действия проводятся непосредственно в судебном заседании. В силу этого общие

условия судебного разбирательства, содержащиеся в ст.240-260 УПК РФ, распространяются и производства отдельных судебных действий.

Следует отметить, что УПК РФ разделяет основания принятия судом процессуальных решений и общие условия производства судебных действий как друг от друга, так и отдельно от общих условий досудебного производства, отдельно от частных условий производства конкретных судебных действий.

К общим условиям проведения судебных действий при проверке в суде показаний на месте следует отнести требования закона, которые должны быть выполнены при проведении любого судебного действия. Например, требования о непосредственности исследования доказательств в суде с соблюдением гласности судебного разбирательства и равенства сторон, с участием потерпевшего, государственного обвинителя, подсудимого и его защитника, секретаря судебного заседания, а также иных участников процесса, включая специалистов; требования, относящиеся к порядку вынесения судом определений и постановлений; правила регламента судебного заседания; порядок составления протокола судебного заседания, разъяснение сторонам процедуры его обжалования.

Проведение проверки показаний на месте по конкретному уголовному делу может иметь и частные условия его проведения, такие как: требования закона, связанные с несовершеннолетним возрастом подсудимого, потерпевшего, свидетеля, показания которого проверяются; требования об обязательном участии в заседании переводчика; условия соблюдения безопасности при проверке показаний свидетеля, допрошенного в порядке ст.278 ч.5 УПК РФ, то есть в условиях, исключающих его визуальное наблюдение другими участниками процесса, и др.

К условиям, присущим исключительно проверке показаний на месте в суде, следует отнести следующие обстоятельства.

При проверке показаний на месте в судебном разбирательстве важным является неизменность обстановки места проверки с момента проверяемых событий и до момента проверки показаний в суде. В ином случае нарушается объективность результатов судебного действия, задачей которого является одновременная проверка двух информационных потоков: субъективного и объективного.

Одновременно с этим существует и ряд условий, предъявляемых к субъективной стороне проверки в суде показаний на месте. Так, одним из обязательных условий проверки показаний на месте в ходе судебного разбирательства является производство в судебном заседании допроса лица, чьи показания подлежат проверке. При этом по нашему мнению, является принципиальным предварительный допрос такого лица именно в стадии судебного разбирательства, а не просто наличие допроса лица в стадии предварительного расследования. При подготовке к судебному заседанию из материалов дела сторонами и судом, действительно, могут быть выявлены обстоятельства, свидетельствующие о том, что информация, содержащаяся в показаниях одного из допрошенных в ходе предварительного расследования лица, подлежит проверке на месте. Однако возникшие противоречия и сомнения могут быть устранены судом в ходе судебного заседания, в том числе и просто путём допроса этого лица в суде.

Проверке на месте могут быть подвергнуты показания лица, не просто ранее допрошенного в суде, а с обязательным условием добровольности допрошенного на участие в проверке его показаний на месте. Данное требование вытекает из положений ч.2 ст.194 УПК РФ, согласно которой в ходе проверки показаний на месте "ранее допрошенное лицо воспроизводит на месте обстановку и обстоятельства исследуемого события...".

Принцип добровольности участия в проверке показаний на месте относится не только к подсудимым, обладающим правом не свидетельствовать против самих себя, но и свидетелей с потерпевшими. Последние формально, в силу требований, содержащихся в статье 308 УК РФ, обязаны дать показания по вопросам, интересующим суд. Вместе с тем данное требование закона не обеспечит правдивость и полноту сведений, сообщённых потерпевшим или свидетелем, которые участвуют в проверке их показаний недобровольно. Что в свою очередь снизит эффективность судебного действия и поставит под сомнение целесообразность такой проверки показаний на месте.

Список использованной литературы

1. Мерещкий Н. Е. Особенности проверки и уточнения показаний на месте в судебном следствии [Текст] / Н. Е. Мерещкий// Криминалистическое обеспечение расследования преступлений коррупционной и экономической направленности: Сб.матер. 52-х криминалистических чтений: В 2-х ч. - М.: Академия управления МВД России, - 2011. Ч.1. –291 с.

© Ким С.С., 2015

Курилкина О.А.

Кандидат юридических наук, доцент, заведующая кафедрой государственно-правовых дисциплин ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ).

Самойлова И.Н.

Кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры теории и истории государства и права ТИ имени А.П. Чехова (филиал) РГЭУ (РИНХ).

г. Таганрог, РФ

E-mail: olga-kurilkina@mail.ru

РАЗВИТИЕ УГОЛОВНОЙ ПОЛИТИКИ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ (НА ПРИМЕРЕ США)

В английском и французском уголовном праве законодательного определения преступного деяния нет. Понятие преступления даётся либо в судебных решениях, причём применительно к конкретным его видам, например в Англии, либо в литературных источниках по уголовному праву.

Интерес представляет понятие и содержание преступления по уголовному праву США [1, 24].

Согласно § 15 УК штата Калифорния преступлением или публичным уголовным правонарушением является «деяние, которое совершено или не совершено в нарушение какой-либо нормы права, запрещающей или предписывающей его совершение, а также при осуждении за которое назначается одно из следующих наказаний: 1) смертная казнь; 2) тюремное заключение; 3) штраф; 4) отстранение от должности; 5) лишение права занимать в данном штате должность, пользующуюся почетом, доверием или приносящую прибыль» [2, 23].

Классификация преступлений в уголовном праве США весьма разнообразна и зависит в первую очередь от уголовного законодательства штата. В большинстве из них преступления разделены на фелонии (опасные преступления) и мисдиминоры (менее опасные преступления), различающиеся по характеру и степени наказания за них. Нередко в фелониях и мисдиминорах выделяется несколько степеней тяжести (классов) [3, 23].

Не менее сложной является определения вопроса о формах вины в уголовном законодательстве США. Законодатели штатов американского законодательства по-разному понимают данный институт, что опять-таки создает немало трудностей. Кроме того, в науке не утихают споры американских ученых о соотношении категорий неосторожности и случая, т.е. невиновного причинения вреда [4,121-129].

Рассмотренные выше проблемы американского законодательства не являются исчерпывающими. Существует целый ряд проблем и вопросов, которые продолжают бередить умы западных исследователей, в том числе американских.

В соответствии с Конституцией США уголовное право, за исключением тех его норм, которые имеют общезаконодательное значение, отнесены к ведению (юрисдикции) отдельных штатов. Впервые десятилетия истории США уголовное право развивалось в значительной степени под воздействием английского общего права. Оно привнесло в право США много правовых понятий и конструкций, например деление преступлений на фелонии и мисдиминоры, а также специфические, чисто английские составы преступлений и т. д. [5, 43-47]

Со временем многие прецеденты английских судов органически включались в формирующееся американское общее право. Но уже в XIX в., когда начинаются законодательные работы по упорядочению уголовного права штатов, все большую роль стали играть статулы легислатур отдельных штатов. Во многих штатах, начиная с 40-х гг. XIX в., разрабатываются уголовные кодексы, которые представляли собой, как правило, разделы свода законов штатов, относящиеся к уголовному праву. Они во многом были построены на традиционных доктринах и конструкциях общего права.

В 70-х гг. XIX в. была предпринята попытка кодификации федерального уголовного законодательства. Она нашла свое выражение в составлении специального раздела о федеральных преступлениях в своде законов США. Однако в более полном виде систематизация федерального законодательства была осуществлена в Уголовном кодексе 1909 г. Последний в 1948 г. в виде кодифицированного акта был включен в раздел 18 свода законов США.

Основными видами наказаний в XX в. в США на федеральном и штатном уровне выступают смертная казнь, лишение свободы, пробация и штраф. В качестве

дополнительных наказаний судом назначаются конфискация имущества, установление обязанности возместить причиненный ущерб, лишение прав (например, на вождение машины) и т. д.

В целом в XX в. система наказаний в американском праве по сравнению с XIX в. существенно либерализовалась, что нашло отражение, в частности, в отношении к смертной казни. В прошлом веке она предусматривалась как в федеральном законодательстве, так и в законах отдельных штатов в случае совершения тяжких государственных или общеуголовных преступлений.

Смертная казнь используется крайне редко, ее превентивный эффект крайне сомнителен, однако в США она послужила серьезным символом и симптомом распространения карательных настроений.

Еще одним следствием изменения отношения общества и государства к контролю над преступностью явилось возрождение тюрьмы. В послевоенный период в США тюрьма воспринималась как неэффективный институт, к которому следует прибегать в самом последнем случае, а ее исправительный потенциал вызывал сомнения.

Из вышесказанного, становится очевидным тот факт, что для эффективной борьбы с преступностью нужны не отдельные уголовные законы и изолированные меры, а направленная и скоординированная государственная политика, осуществляемая как штатными, так и федеральными органами.

Список использованной литературы:

1. Петров А. Преступление по уголовному праву США // Законность. 2014. № 6.
2. Петров А. Преступление по уголовному праву США // Законность. 2014. № 6.
3. Петров А. Преступление по уголовному праву США // Законность. 2014. № 6.
4. Курилкина О.А., Оганджян С.Р. Электронное правосудие: отечественный и зарубежный опыт. Вестник Северо-Кавказского гуманитарного института. 2012. №2. С.121-129.
5. Овчинников А.И., Федоренко С.П. Политические и правовые проблемы демографической безопасности современной России и юридические механизмы ее обеспечения. Философия права. 2014. № 1 (62). С. 43-47.

© Курилкина О.А., Самойлова И.Н., 2015

Пономаренко С. И.,

кандидат юридических наук, доцент кафедры уголовного и гражданского права Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ («РИНХ»), г. Таганрог, РФ

ЭЛЕМЕНТЫ ПРОЦЕССУАЛЬНОГО СТАТУСА ПОДОЗРЕВАЕМОГО

Правой статус личности можно трактовать в разных смыслах, но действительное его положение в обществе, закрепленное в нормах права, остается неизменным[1,249-254].

Поэтому можно согласиться с точкой зрения авторов о тождестве понятий «статус», «правовой статус» и «правовое положение».

Рассматривая правовое положение подозреваемого, необходимо отметить, что подозреваемый – человек, личность, на которую распространяется юрисдикция государства. Исходя из этого, правовой статус подозреваемого можно охарактеризовать как фактическое положение в данном обществе и государстве с большей или меньшей полнотой выраженное в праве[2,130], а также как его социально допустимые и необходимые возможности и потенции[3,8]. Не смотря на серьезные ограничения конституционных прав подозреваемого, он остается носителем всех черт статуса личности.

Конституция закрепляет основы правового статуса гражданина (неприкосновенность личности, жилища и т.п.), которые также устанавливаются в УПК РФ. Они являются основными определяющими для участника уголовного судопроизводства. В особенности это относится к подозреваемому, так как в отношении него осуществляется уголовное преследование.

В качестве элементов структуры процессуального положения большинство исследователей выделяют права и обязанности[4,3], гарантии [5,54-67], а также законные интересы.[6,14].

В юридической литературе выделяют следующие элементы процессуального статуса подозреваемого:

- 1) Понятие подозреваемого;
- 2) Основания и порядок привлечения в качестве подозреваемого;
- 3) Процессуальная правосубъектность;
- 4) Процессуальные обязанности;
- 5) Субъективные права, свободы и законные интересы;
- 6) Гарантии прав, свобод и законных интересов[7,11].

Из этого следует, что процессуальные права и обязанности подозреваемого, его законные интересы, а также гарантии его прав являются обязательными элементами содержания процессуального статуса личности вообще.

В соответствии с вышесказанным, структура содержания процессуального статуса подозреваемого состоит из следующих элементов:

- 1) Понятие участника предварительного расследования;
- 2) Права и непосредственные ими законные интересы;
- 3) Обязанности.

Правосубъектность подозреваемого не стоит рассматривать, как обязательный элемент его статуса, поскольку процессуальная правосубъектность используется для характеристики свойств любых субъектов как уголовно-процессуальных отношений, так и субъектов иных правоотношений.

Что касается необходимости рассмотрения гарантий прав, свобод и законных интересов в качестве элемента статуса подозреваемого, то можно согласиться с тем, что указанный фактор является значимым для того, чтобы подозреваемый мог реализовать свое право на защиту. Гарантии его обязанностей следует также рассматривать как систему средств обеспечения надлежащего хода судопроизводства. Включение соответствующих

процессуальных гарантий в качестве элемента содержания статуса подозреваемого является излишним.

Важно отметить, что нормативное закрепление понятия подозреваемого как элемента статуса, связано с основаниями его возникновения в уголовном производстве.

Следует различать общий процессуальный статус подозреваемого и его специальные разновидности. К ним относятся: статус лица, в отношении которого возбуждено уголовное дело, статус задержанного и статус лица, к которому применена мера пресечения до предъявления обвинения, статус лица, которое уведомлено о подозрении в совершении преступления.

Статус подозреваемого представляет собой систему правовых свойств лица, вовлекаемого в уголовное производство в связи с имеющимся в отношении него подозрением в совершении преступления, которое позволяет характеризовать его значение, место и роль в данном производстве на основе законодательного определения, его понятия, наделения комплексов прав и обязанностей, которые обеспечивают защиту личных интересов и участие в уголовно-процессуальных отношениях. [8].

Совокупность свойств подозреваемого закреплена в нормах уголовно-процессуального права, и представляет собой системную совокупность взаимосвязанных норм, именуемых правовым институтом [9, 45-48].

Понятие «правовой институт» не соотносится с понятием «процессуальный статус подозреваемого», а является гораздо шире. Именно в рамках института подозреваемого нужно рассматривать правовые нормы с помощью которых реализуется его статус.

Таким образом, процессуальный статус подозреваемого, являясь составной частью института подозреваемого, представляет собой главную составляющую данного института – его ядро. Все остальное содержание института подозреваемого является всего лишь средством его реализации и регулирования.

Список использованной литературы:

1. Новоселов В.И. Два понятия правового положения граждан СССР // Правопорядок и правовой статус личности в развитом социалистическом обществе в свете Конституции СССР 1977 года. -Саратов. 1980. С. 249-254
2. Воеводин Л.Д. Советское государственное право. -М.,1985. С. 130
3. Витрук Н.В. Правовой статус личности в СССР. -М.,1985. С.8
4. Галкин И.С., Кочетков В.Г. Процессуальное положение подозреваемого. М.. 1968. С.3
5. Чувилев А.А. Привлечение следователем и органом дознания лица в качестве подозреваемого по уголовному делу. -М.,1982. С.54-67
6. Напреенко А.А. Гарантии прав подозреваемого в советском уголовном процессе. Авторефер. дисс. ...к.ю.н. М.,1982. С.14.
7. Мартынчик Е.Г., Радков В.П., Юрченко В.Е. Указ.соч. С.11
8. Пономаренко С. И. Общетеоретические основы процессуального статуса подозреваемого.// Современные проблемы науки и образования. Электронный научный журнал, №2(58), 2015. <http://www.science-education.ru/122-21380>

9. Курилкина О.А. Концепция евразийства в России: миф или реальность? История государства и права. 2013. №16. С. 45-48.

© Пономаренко С.И., 2015

СОДЕРЖАНИЕ

БИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Исламов Е.И., Бжозовский М., Буршакбаева Л.М.
ПРИМЕНЕНИЕ ПРОБИОТИЧЕСКОГО ПРЕПАРАТА РЕСКЬЮ КИТ
ПРИ ВЫРАЩИВАНИИ КРОЛИКОВ ПОРОДЫ СОВЕТСКАЯ ШИНШИЛЛА 3
- Давиденко Т.Н.
ЭКОЛОГО-ФИТОЦЕНОТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА
ЛИПО-ДУБРАВ ПАМЯТНИКА ПРИРОДЫ «НИЖНЕ-БАННОВСКИЙ» 7
- Давиденко Т.Н.
ФИТОЦЕНОТИЧЕСКОЕ РАЗНООБРАЗИЕ КЛЕНОВНИКОВ
ООПТ «ЛЕСОПАРК «КУМЫСНАЯ ПОЛЯНА»»
САРАТОВСКОЙ ОБЛАСТИ 9
- Екимова Е. Ю., Зубарева Е. В., Гюлмамедова С. М.
СОДЕРЖАНИЕ ВИТАМИНА С
В ПИЩЕВЫХ ПРОДУКТАХ 11
- Захарова Т. К., Воробьева М.О., Овсянникова Е.А.
ОПРЕДЕЛЕНИЕ КОЛИЧЕСТВЕННОГО СОДЕРЖАНИЯ ТАНИНОВ
В ЧАЕ РАЗЛИЧНЫХ ТОРГОВЫХ МАРОК 14
- Зубарева Е.В., Екимова Е.Ю., Ставцева М. А.
СОДЕРЖАНИЕ ДУБИЛЬНЫХ ВЕЩЕСТВ В РАСТЕНИЯХ,
ПРИМЕНЯЮЩИХСЯ В ОФИЦИАЛЬНОЙ
И НАРОДНОЙ МЕДИЦИНЕ 17
- Медведева Н.В., Атрошенко Ю.М., Никишина М.Б., Мухортов Л.Г.
ВЛИЯНИЕ ПИТАТЕЛЬНОГО РЕЖИМА ПОЧВ
НА НАЧАЛЬНЫЕ РОСТОВЫЕ ПРОЦЕССЫ
LACTUCA ASPARAGUS 21
- Хилевский В.А.
ФИТОЭКСПЕРТИЗА СЕМЯН ПШЕНИЦЫ ОЗИМОЙ
В РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ 23

МЕДИЦИНСКИЕ НАУКИ

- Динмухаметов А.Г.
ОБОСНОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ
ПЕРЕСТРОЙКИ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ РАБОТЫ
ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО ЗДРАВООХРАНЕНИЯ
В ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ СИТУАЦИЯХ ХИМИЧЕСКОГО ГЕНЕЗА 26

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Gromova E.I., Kholmogorova T.G.
AUTONOMY IN LEARNER-CENTERED CLASSROOM 30

Аникеева В.В. РАЗВИТИЕ АДАПТАЦИОННЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ СРЕДСТВАМИ ВОСТОЧНЫХ ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	32
Григораш О. В. К ВОПРОСУ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	38
Дмитриев А.И., Помазной Р.В., Цариев Е.А. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ, ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ В ПРОЦЕССЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	40
Иванов А.А., Шелкунова Т.В. ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ В РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ОО: РИСКИ И ПЕРСПЕКТИВЫ	43
Игнатенко А.В., Игнатенко С.В. ОРГАНИЗАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОСРЕДСТВОМ ПСИХОЛОГО-МЕДИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНСИЛИУМА (НА ПРИМЕРЕ МКОУ НИЖНЕЧУМАНСКОЙ СОШ БАЕВСКОГО РАЙОНА АЛТАЙСКОГО КРАЯ)	50
Иманкулов А. Э. К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЭКСПЕРИМЕНТА ПО УПРАВЛЕНИЮ КАЧЕСТВОМ ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ЛИЦЕЕ	51
Иманкулов А. Э. УЧЕБНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ НАЧАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ	56
Кизрина Н. Г. РАЗВИТИЕ РЕЧЕТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	59
Киселева А.В. ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКАЯ И ПРАКТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УРАЛЬСКОЙ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ АКАДЕМИИ	62
Кудряшов Е.В. СОДЕРЖАНИЕ МОДЕЛЕЙ СИЛОВОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ ПРЫГУНИЙ В ВЫСОТУ И СПОРТСМЕНОВ, СПЕЦИАЛИЗИРУЮЩИХСЯ В ФУТЗАЛЕ	65

Махова В.В. К ВОПРОСУ О СИСТЕМАТИЗАЦИИ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ	67
Мосалева И.И. ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МЕХАНИКА И СОВРЕМЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ	74
Нечаева Л.Н., Макаренко О.В. ФАКТОРЫ, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	77
Оринина Л.В. ФЕНОМЕН ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПАТРИОТИЗМА УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ В СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ	79
Пикалова А.А. ВНЕУЧЕБНЫЙ ПРОЕКТ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ	81
Понимасов О. Е. ИНДИВИДУАЛЬНО-ВАРИАТИВНЫЕ КРИТЕРИИ ОБУЧЕНИЯ ПРИКЛАДНОМУ ПЛАВАНИЮ	84
Садулаева Б.С. МАТЕМАТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ В ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ ИНФОРМАТИКИ	87
Садулаева Р.С. О ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ МОЛОДЕЖИ ЧЕЧЕНСКОЙ РЕСПУБЛИКИ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА	90
Сарсекенова А.Б., Балапанова Ж. Т., Кульняязова А. С. СОВРЕМЕННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К КАЧЕСТВУ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ	93
Семенова Е.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	95
Скорикова Т.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ВЫРАЗИТЕЛЬНОСТИ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	98
Соколов Н.Е., Соколова Е.В. ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ	101

Соломаха С.В.
УЧЕТ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПЕРСОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ 103

Фоминых М.В.
ПОНЯТИЕ ИГРЫ В РАБОТАХ НЕМЕЦКОГО ФИЛОСОФА О.ФИНКА 105

Щедроткина С.В.
САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ
КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ 107

ПОЛИТИЧЕСКИЕ НАУКИ

Алигаджиева М.А.
РОЛЬ ДИАЛОГА ВНУТРИ КОНФЕССИОНАЛЬНОМ СООБЩЕСТВЕ
В БОРЬБЕ С РЕЛИГИОЗНО-ПОЛИТИЧЕСКИМ ЭКСТРЕМИЗМОМ 110

Белоконь А.Ю.
НЕОПАТРИМОНИАЛИЗМ В СОВРЕМЕННОЙ АФРИКЕ 112

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Гаранина Ж. Г.
ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ
ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТОСТИ
СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ 115

Демидова И.Ф.
РОЛЬ И МЕСТО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПЛАНОВ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ 117

Истратова О.Н., Бойко О.Ю.
ОСОБЕННОСТИ ПРЕДПОЧТЕНИЙ
В ОБЩЕНИИ У ДОШКОЛЬНИКОВ,
НАХОДЯЩИХСЯ В СИТУАЦИЯХ
СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ РАЗНОГО ТИПА 119

Кузнецова В.С.
ТРЕНИНГ ДЖЕФФЕРСОНА КАК ИНСТРУМЕНТ
ПОЗНАНИЯ КОЛЛЕКТИВА И ОКРУЖАЮЩЕГО МИРА 123

Омельяненко Л.А.
ПСИХОЛОГО – ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ОБУЧЕНИЯ 125

Стуль Т.В.
ПРОЦЕССУАЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ 128

СОЦИОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Валиев И.Н.
К ВОПРОСУ О СТРУКТУРЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ 133
- Сарсекенова А. Б., Кульниязова А. С., Исмурзина Г. Б.
ЦЕННОСТЬ- КАК ВАЖНЕЙШИЙ
ЭЛЕМЕНТ МОРАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ 135

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Анурова К.С.
СИНОНИМЫ ЯЗЫКА И.А. БУНИНА 137
- Ахметзянова И.И.
ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА
НА ТЕРРИТОРИИ ИРЛАНДИИ 140
- Демина В.А.
ПОДХОД К ОСМЫСЛЕНИЮ ИНТЕРПРЕТАЦИИ ТЕКСТА
КАК ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО КОНСТРУИРОВАНИЮ СМЫСЛА
ПРОЧИТАННОГО И САМОРЕФЛЕКСИИ РЕЦИПИЕНТА 144
- Жуков Е.А.
ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ
МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ МНОЖЕСТВ
В ЛИНГВИСТИКЕ 148
- Малаховская М.Л.
МОДЕЛИ СЛОВООБРАЗОВАНИЯ СЛОЖНЫХ ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ «ХАРАКТЕР ЧЕЛОВЕКА»
В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ 161
- Рус-Брюшнина И.В., Нечаева И.В.
К ВОПРОСУ
ИЗУЧЕНИЯ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ
РУССКОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ
КАК ИНОСТРАННОМУ 163
- Панькина Е.В., Петрова А.Ю.
СЕМАНТИКО-СТИЛИСТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ
АНГЛОЯЗЫЧНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ 167
- Бугаева Д.А., Складчикова В.Г.
ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ОБРАЗА ЛИСА
В «РАСКАЗЕ МОНАСТЫРСКОГО КАПЕЛЛАНА»
ДЖЕФФРИ ЧОСЕРА 169
- Твердохлеб О. Г.
ОБ ИСПОЛЬЗОВАНИИ РУССКИХ ПОСЛОВИЦ
ПРИ ОБУЧЕНИИ ИСТОРИЧЕСКОЙ МОРФОЛОГИИ 172

ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Топчий М.В., Чурилова Т.М.
КВАЛИФИКАЦИОННЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К СОТРУДНИКАМ
ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИХ ПРЕДПРИЯТИЙ 175

ИСТОРИЧЕСКИЕ НАУКИ

- Баженова Н.М.
РОССИЙСКИЕ И ГЕРМАНСКИЕ УЧЕНЫЕ
НА МЕЖДУНАРОДНОЙ ВЫСТАВКЕ КНИГИ И ГРАФИКИ 1914 Г.
В ЛЕЙПЦИГЕ: НОВАЯ ФОРМА
МЕЖДУНАРОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА
В ОБЛАСТИ КНИЖНОЙ КУЛЬТУРЫ
RUSSIAN AND GERMAN SCIENTISTS
ON THE INTERNATIONAL BOOK AND GRAFFITI EXHIBITION
IN LEIPZIG, 1914: A NEW FORM
OF THE INTERNATIONAL COLLABORATION
IN THE BOOK'S CULTURE SPHERE 178

- Бечелов З.Ш.
ИЗ ИСТОРИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
В КАБАРДЕ И БАЛКАРИИ 185

- Борисова А.В.
КРЕСТЬЯНСКИЙ ВОПРОС
И РУССКАЯ ЛИТЕРАТУРА ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В. 187

- Красивская В.Н.
ОРГАНИЧЕСКАЯ ТЕОРИЯ ПРОИСХОЖДЕНИЯ НЕФТИ 189

- Рыбак И. В.
РОССИЙСКАЯ ИСТОРИЧЕСКАЯ НАУКА:
ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ 192

- Соколова Е.В.
ФОРМИРОВАНИЕ КАРТЫ КОЛОСОВСКОГО РАЙОНА
В 20 - 30-Е ГОДЫ XX ВЕКА 195

- Столярова Э.Н.
«ДОБРОМ ТОЛЬКО МОГУ Я ПОМЯНУТЬ НЕЗАБВЕННОГО УЧИТЕЛЯ» 197

ФИЛОСОФСКИЕ НАУКИ

- Глущенко В.В., Глущенко И.И.
ФУНКЦИИ И СТРУКТУРА ФИЛОСОФИИ
ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ 204

- Сарсекенова А. Б., Даулбаев М. У., Аязбаева Н. Г.
ВЛИЯНИЕ ГЛОБАЛИЗАЦИИ НА МОРАЛЬНОЕ СОЗНАНИЕ
И ЦЕННОСТИ, КУЛЬТУРУ ЧЕЛОВЕКА 207

Шубина М.М., Кукотин Д.Ю. НАУЧНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ КУЛЬТУРНОГО РАСИЗМА В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ	209
---	-----

ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

Абазова М.В., Шоранов А.О., Яхутлов К.С. ОСОБЕННОСТЬ НАСЛЕДОВАНИЯ НЕТРУДОСПОСОБНЫМИ ИЖДИВЕНЦАМИ НАСЛЕДОВАТЕЛЯ	212
---	-----

Абазова М.В., Шоранов А.О., Яхутлов К.С. ПРИНЦИПЫ И ФУНКЦИИ НАСЛЕДОВАНИЯ ПО ЗАКОНУ	215
---	-----

Глущенко В.В. ПРАВОВОЛОГИЯ КАК МЕТОДИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПОСТРОЕНИЯ СИСТЕМЫ ПРАВА	217
---	-----

Ким С.С. ОСНОВАНИЯ И УСЛОВИЯ ПРОВЕРКИ ПОКАЗАНИЙ НА МЕСТЕ В СУДЕБНОМ РАЗБИРАТЕЛЬСТВЕ	220
---	-----

Курилкина О.А., Самойлова И.Н. РАЗВИТИЕ УГОЛОВНОЙ ПОЛИТИКИ В ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАНАХ (НА ПРИМЕРЕ США)	225
--	-----

Пономаренко С. И. ЭЛЕМЕНТЫ ПРОЦЕССУАЛЬНОГО СТАТУСА ПОДОЗРЕВАЕМОГО	227
--	-----

Уважаемые коллеги!

Приглашаем Вас опубликоваться в Международных научных периодических изданиях, которые издаются ежемесячно, на постоянной основе, по итогам проведенных Международных научно-практических конференций. Конференции проводятся заочно, без упоминания формы проведения.

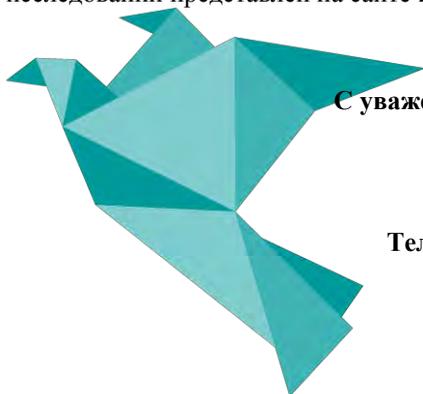
Издания публикуются с присвоением всех необходимых библиотечных индексов. Авторские печатные экземпляры сборников высылаются заказными бандеролями участникам конференции на почтовые адреса, указанные в заявках. Электронный вариант, размещаемый на официальном сайте Агентства в течение 5 рабочих дней после проведения конференции, является полноценным аналогом печатного и имеет те же выходные данные.

Все участники конференции получают индивидуальные именные сертификаты.

Статьи принятые к изданию публикуются на сайте www.elibrary.ru по договору № 297-05/2015 от 12 мая 2015г., в результате чего Ваша статья будет проиндексирована в системе **Российского индекса цитирования научного цитирования (РИНЦ)**, что позволит Вам отслеживать **цитируемость** Ваших работ.

**Организационный взнос за участие в конференции 120 руб/стр.
Минимальный объем 3 страницы.**

Полный перечень изданий, публикуемых Агентством международных исследований представлен на сайте <http://ami.im>



С уважением, Оргкомитет конференции

e-mail: conf@ami.im

<http://ami.im>

Тел. +79677883883 \\ +7 347 29 88 999

Научное издание

Международное научное периодическое издание по итогам
международной научно-практической конференции

**НОВАЯ НАУКА:
СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ
И ПУТИ РАЗВИТИЯ**

В авторской редакции

Подписано в печать 13.10.2015 г. Формат 60x84/16.

Усл. печ. л. 11,30. Тираж 500.

**Отпечатано в редакционно-издательском отделе
АГЕНТСТВА МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

453000, г. Стерлитамак, ул. С. Щедрина 1г.

<http://ami.im>

e-mail: info@ami.im

+7 347 29 88 999